



Las formas pronominales de tratamiento en Español Lengua Extranjera: Actitudes y creencias de profesores y profesores en formación

Pronominal forms of treatment in Spanish as a Foreign Language (SFL): Attitudes and beliefs of teachers and trainee teachers

Cristina Vela-Delfa

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

ESPAÑA

cristina.vela@uva.es

Recibido: 04-V-2020 / **Aceptado:** 11-VI-2021

DOI: 10.4067/S0718-09342022000100287

Resumen

En este trabajo presentamos los resultados de un cuestionario anónimo aplicado a una muestra de conveniencia conformada por 148 profesores de Español Lengua Extranjera (ELE). El objetivo de este cuestionario es conocer sus creencias y actitudes, en cuanto a la enseñanza/aprendizaje de las formas pronominales de tratamiento en español. Los resultados nos informan de las actitudes y creencias de los profesores respecto a la variación diatópica del español y a la cuestión de qué español enseñar. Asimismo, nos permite recabar datos de la cultura de aula y del empleo de las formas pronominales de tratamiento en la interacción didáctica. Por último, nos ofrece información sobre las creencias y actitudes de los profesores sobre la enseñanza/aprendizaje de las formas pronominales de tratamiento. Los profesores reconocen la dificultad intrínseca que presentan estos contenidos y el tratamiento deficitario que muestran ciertos manuales. Además, manifiestan su importancia como punto de encuentro entre los contenidos gramaticales y sociopragmáticos.

Palabras Clave: ELE, Formas y formas pronominales de tratamiento, creencias y actitudes, variedades de la lengua.

Abstract

This work presents the results of an anonymous questionnaire applied to a convenience sample made up of 148 teachers of Spanish as a foreign language (ELE), in order to understand their beliefs and attitudes in relation to teaching/learning the pronominal forms of treatment in Spanish. The results provide information about teachers' beliefs on the diatopic variation in Spanish and the issue of what Spanish to teach. In addition, they allow us to collect data on classroom culture and the use of pronominal forms of treatment in teaching/learning interaction. Finally, the questionnaire contains data on teachers' beliefs about teaching/learning pronominal forms of treatment in Spanish. While teachers recognize the intrinsic difficulty in approaching this topic, several manuals fail to satisfactorily address an issue that stands at the crossroads between the grammatical and the pragmatic realm.

Key Words: ELE, forms and pronominal formulas of treatment, beliefs and attitudes, varieties of language.

INTRODUCCIÓN

Las formas y fórmulas de tratamiento constituyen un tema muy importante en el estudio de cualquier lengua y, especialmente, en el de la española. El conjunto de expresiones empleadas por el interlocutor para hacer referencia al destinatario, a una tercera persona o a sí mismo son un espacio privilegiado para el análisis de la realización lingüística de la cortesía (Rigatuso, 1987). En el caso del español, las formas de tratamiento, particularmente, las que conciernen al sistema pronominal, presentan una interesante variación diatópica que ha sido objeto de numerosos trabajos (Carricaburo, 1997; Fontanella de Weinberg 1999; Carrasco Santana, 2002; Rigatuso, 2006, 2007; Bertolotti, 2015).

El estudio de las formas de tratamiento se ha abordado desde distintos enfoques y aproximaciones teórico-metodológicas (Hummel, 2010). Sin bien, en un principio, se priorizaron aspectos relativos a su realización morfosintáctica y a su evolución diacrónica (Zumalacárregui, 1991; Fontanella de Weinberg 1999; Lapesa (2000a, 2000b), progresivamente, la sociopragmática se ha acercado al fenómeno mediante instrumentos capaces de afrontar su doble dimensión deíctica y relacional (Coffen, 2002; Charaudeau & Maingueneau, 2005; Kerbrat-Orecchioni, 2010).

Desde la pragmática dialógica, aproximaciones como la de Kerbrat-Orecchioni (2004, 2010) ponen énfasis en el papel que estas unidades asumen en la designación del interlocutor. Se interesan por su función apelativa (*addressivity structures*, en la tradición anglosajona) y focalizan en cuestiones clave para el análisis de las interacciones verbales, como, por ejemplo, los posicionamientos discursivos de los interlocutores o la configuración de sus roles. Por su parte, desde la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982a, 1982b, 2001; Tannen, 1985, 1996), se ha buscado establecer correlaciones entre la selección de las formas de tratamiento y algunas dicotomías tales como proximidad/distancia, informalidad/formalidad,

confianza/respeto, solidaridad/poder (Calsamiglia & Tusón, 2002; Ghezzi & Sampedro Mella, 2015). Tomando como punto de partida los conceptos de poder y solidaridad, planteados por Brown y Gilman (1960), Rigatuso (2000) aborda la manera en que la alternancia de las formas de tratamiento permite comprender el funcionamiento de la díada simetría/asimetría, al tiempo que nos aproxima a otros aspectos relacionados con la cortesía, tales como los marcadores de identidad grupal o los procesos de focalización y desfocalización. El establecimiento de estos límites siempre es complicado y más todavía en una lengua como la española, por eso merece la pena recordar las aportaciones de Bertolotti (2015), quien parte de la asunción de que, en su valor de uso, estas oposiciones formales deben ser consideradas como parte de un continuo.

Con todos estos antecedentes, cabría esperar que la reflexión sobre las formas de tratamiento constituyera un tema central en la enseñanza del español lengua extranjera (en adelante ELE). Sin embargo, nos topamos con muchas lagunas, tanto en lo que concierne a su inclusión en el currículo, como a su aparición en los materiales para la enseñanza de ELE. Y esto a pesar de que una mirada histórica sobre la enseñanza del ELE alumbraría sobre la importancia que estos contenidos tuvieron en manuales antiguos de ELE. Para una revisión detallada de esta cuestión puede consultarse Sáez Rivera (2008) o, más particularmente, el trabajo de Nevado Gómez (2017), que da cuenta la importancia que la instrucción sobre las formas de tratamiento tuvo en los primeros manuales de ELE.

La desaparición de las formas de tratamiento de los materiales didácticos y formativos es, por lo tanto, un fenómeno reciente que, tal vez, pueda ser explicado por el hecho de tratarse de contenidos complejos que deben ser afrontados desde diversas perspectivas: gramaticales, pragmáticas, interculturales. Por tanto, para un abordaje efectivo, se requiere una descripción integral que garantice el aprendizaje de las convenciones que regulan su uso, a fin de favorecer el desarrollo comunicativo del aprendiz (Sampedro Mella & Sánchez Gutiérrez, 2019).

Explicar los mecanismos que rigen la selección de las formas de tratamiento en español actual constituye un problema de difícil abordaje, tanto desde un punto de vista teórico, como aplicado. Fernández Rodríguez (2003) se hace eco de esta dificultad. Cuestiona la aplicabilidad de las oposiciones clásicas entre poder/solidaridad (Brown & Gilman, 1960) o confianza/formalidad (Fontanella de Weinberg, 1999) para la generación de taxonomías claras, que puedan ser trasladadas con éxito al aula de ELE. Tal y como sostienen Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez (2019), la dificultad está en identificar los factores que actualmente sirven para diferenciar una relación igualitaria de una relación de poder. No podemos olvidar que la propuesta de Brown y Gilman (1960) es antigua y sus criterios podrían haber perdido vigencia. En esta misma línea, Soler-Espiuba (1996) discutía sobre la

viabilidad de conceptos como la ‘solidaridad’ o la ‘intimidad’ en la explicación de las formas de tratamiento a estudiantes de ELE.

Para un tratamiento apropiado de estos contenidos, deben considerarse variables que permitan explicar la selección de las formas de tratamiento en una situación comunicativa concreta (Medina López, 1990). Sin embargo, la complejidad del entramado de relaciones justifica la dificultad que los aprendices de ELE muestran para la correcta adquisición de las formas de tratamiento en español (Navarro Gala, 2000). En esta misma línea Soler-Espiauba (1996) se hacía eco de la dificultad añadida que supone además la variación diacrónica que, en el caso concreto del español de España, apuntan a la progresiva generalización del ‘tú’ en contextos antes reservados al usted y que no siempre se encuentran reflejados en las obras de referencia empleadas por los aprendientes.

Esta dificultad intrínseca se acentúa con otros factores, entre ellos, la falta de materiales que traten de forma profunda el tema. A pesar de que el Plan Curricular del Instituto Cervantes incluye las formas de tratamiento en sus descriptores, su presentación en los manuales de ELE es escasa. Así lo advierten Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez (2019) en un análisis de veinticinco manuales de ELE. El 53,33% carecen de ejemplos contextualizados e incluyen las formas de tratamiento exclusivamente en tablas gramaticales. El 33,33% abordan las diferencias entre ‘tú’ y el ‘usted’ únicamente desde el eje de la formalidad, sin remitir a otros criterios. De hecho, solo dos de los manuales analizados contienen una presentación explícita y exhaustiva, a través de situaciones concretas, que combinan factores sociales y contextuales con actividades comunicativas para su práctica. Además, advierten que, en la mayoría de los libros, el modelo reflejado es el peninsular y que el resto de variedades están infrarrepresentadas.

Si bien es cierto que los manuales no pueden tomarse como el único indicador de lo que sucede en un aula, ofrecen pistas certeras no solo de la relevancia que adquieren ciertas cuestiones, sino también del enfoque con que se tratan. Por eso, nos parece especialmente interesante para nuestro trabajo el panorama descrito por Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez (2019). No obstante, nuestro objetivo difiere del suyo. Más allá de la observación de materiales, nuestro interés se centra en recabar información sobre las actitudes y las creencias de los profesores.

En esta línea, Caro Muñoz (2011) define las creencias de los profesores como una red de elementos y de relaciones que conviven y evolucionan a lo largo del tiempo a partir de las cuales profesor interpreta el proceso de enseñanza/aprendizaje y orienta su actuación. De hecho, las creencias de los profesores tienen un profundo vínculo con su práctica docente y pueden explicar muchas de las decisiones que toman en el aula. En tal sentido, conocerlas puede aportar información clave para comprender la manera en que se aborda la enseñanza de las formas de tratamiento en el aula de ELE.

En este trabajo nos interesamos por las creencias y las actitudes de profesores en activo, pero, también, de profesores de ELE en formación. Este colectivo nos resulta especialmente interesante, ya que puede darnos pistas de la proyección futura. De entre las diferentes formas y formas de tratamiento, hemos elegido estudiar las formas pronominales, puesto que la manera en que se regula su selección dentro de la variación, nos permite observar de forma evidente los vínculos entre gramática, pragmática y sociolingüística.

Para lograr nuestro objetivo hemos diseñado un cuestionario que ha sido respondido por una muestra de conveniencia de profesores de ELE y de profesores en formación de ELE. Como tendremos ocasión de describir más adelante, en este cuestionario hemos recabado información no solo acerca del conocimiento del sistema de formas pronominales de tratamiento en español, sino también sobre las creencias de los profesores y los futuros profesores en torno a dos cuestiones fundamentales: qué español enseñar, desde el punto de vista de la variación, y cómo abordar esa enseñanza, a saber, cómo integrarla en el aula, desde una perspectiva pragmática y variacionista.

Teniendo en cuenta estos objetivos, este trabajo se estructura en cuatro secciones. En la primera, presentamos nuestro marco conceptual. Se explicarán las nociones de creencias y actitudes y su aplicación a la enseñanza de lenguas y a la formación de profesores. Además, reflexionaremos sobre las diferentes aproximaciones a la enseñanza de las formas de tratamiento. En la segunda sección, dedicada al diseño metodológico, describiremos el cuestionario y la población a la que fue aplicado. En la tercera, nos centraremos en la presentación y discusión de los resultados. Y, en la última sección, cerraremos el trabajo con la exposición de las principales conclusiones.

1. Marco teórico: Actitudes y creencias en la enseñanza de las formas de tratamiento

1.1. Las creencias y actitudes en la enseñanza de lenguas

Los trabajos sobre creencias y actitudes tienen una amplia tradición en los estudios lingüísticos. Las actitudes lingüísticas se identifican con el conjunto de las valoraciones subjetivas que los hablantes poseen de las variedades lingüísticas. Su organización está directamente relacionada con las creencias del individuo y todas ellas colaboran en la configuración de su identidad lingüística. Desde esta perspectiva, el estudio de las actitudes lingüísticas ha interesado principalmente a la sociolingüística, en relación con cuestiones tales como la valoración de una variedad lingüística frente a otra, el cambio lingüístico o el estatus de las diferentes lenguas en situaciones de diglosia o contacto de lenguas (González Martínez, 2008). Esta concepción es:

“sin duda, reflejo de percepciones y actitudes psicosociales. Por ello, las primeras investigaciones sobre el tema se realizaron en el seno de la psicología social y constituyen el marco teórico inmediato de su estudio actual” (Cestero & Paredes, 2015: 4).

Desde la psicología social, el concepto de actitud fue abordado por Sarnoff (1970) y Holmes (1992). Como señala Andión (2013), la noción de actitud incluye varios componentes: el cognoscitivo, el afectivo y el conativo. El componente conativo se relaciona con las actuaciones y reacciones, y está vinculado con las actitudes. Mientras que los componentes cognoscitivo y afectivo se asocian con las creencias.

En el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras el estudio de las actitudes y creencias también constituye un tema central (Carulla, 2006). Conforme se ha ido reconociendo la importancia de la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas, las creencias han ido adquiriendo mayor relevancia (Arnold, 2000). Desde este planteamiento, las creencias se conciben como un filtro afectivo que mediatiza la relación de los aprendientes con la nueva lengua, a partir de las representaciones mentales que asocian tanto a su lengua de origen como a la lengua meta y al propio proceso de aprendizaje. En el Marco Común Europeo de Referencia el componente actitudinal, que incluiría todas las creencias, actitudes y factores de personalidad del aprendiente, cobra un valor fundamental en la cimentación del proceso de aprendizaje, ya que la relación de los sujetos con las nuevas lenguas dependerá en gran medida de sus representaciones mentales.

Por su parte, la reflexión sobre las creencias y actitudes del profesorado emerge como un tema central en la didáctica contemporánea (Feiman-Nemser, Floden & Wittrock, 1986; Richards & Lockhart, 1998; Kindsvatter, Wilen & Ishler, 1998), principalmente en el marco de investigación propuesto por Clark y Peterson (1986) para el estudio de los procesos de pensamiento en los profesores y su relación con la toma de decisiones. En este sentido, Calderhead (1996) subraya que las creencias resultan ser excelentes indicadores para predecir las decisiones que los profesores tomarán en sus clases.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, Borg (2003) lleva a cabo una completa revisión de las investigaciones sobre las creencias de los profesores y sobre sus proyecciones en las prácticas docentes. Subraya el hecho de que, en gran medida, estas creencias se relacionan con su propia experiencia. En lo que concierne a los docentes de lenguas extranjeras, Richards y Lockhart (1998) distinguen varias áreas en las que las creencias son determinantes: las creencias sobre la propia lengua, las creencias sobre el aprendizaje, las creencias sobre la enseñanza, las creencias sobre el programa y el currículo y las creencias sobre la propia profesión de docentes. Consideran que analizar las creencias que los profesores tienen sobre la lengua que enseñan resulta crucial, ya que la forma en que las conciben determinará la selección de ciertos contenidos o la priorización de otros. Pero, también, creen importante conocer la

manera en que los profesores se representan el proceso de enseñanza/aprendizaje, puesto que influirá en la elección de ciertos enfoques metodológicos.

En esta misma línea Kindsvatter et al. (1998) identificaban seis factores fundamentales en el origen de las creencias de los profesores: 1) la forma en la que se les enseñó, 2) la forma en que aprendían mejor, 3) las prácticas o estilos docentes dominantes, 4) los factores de personalidad, 5) su formación como docentes y 6) sus preferencias en cuanto a ciertos métodos.

1.2. Las creencias y actitudes en la enseñanza de las formas de tratamiento

Como señala Más Álvarez (2014) la importancia de las formas de tratamiento en la enseñanza de E/LE se manifiesta desde los niveles iniciales, tanto en cuestiones relativas al currículo, como en otros aspectos, por ejemplo, en la manera en que el profesor se dirige a sus estudiantes o en qué muestras de lengua lleva a clase.

Al menos tres de los factores propuestos por Kindsvatter et al. (1998) influyen en la generación de las creencias de los profesores de ELE sobre las formas pronominales de tratamientos: 1) las creencias sobre la lengua y sus variedades, 2) las creencias sobre los métodos docentes y 3) las creencias sobre el currículo. Vamos a abordar cada uno de ellos.

En primer lugar, influyen sus creencias sobre la lengua española, en particular, sobre las distintas variedades del español y las relaciones que estas entablan entre sí, o sus concepciones sobre la noción de norma y sobre la configuración de la norma pluricéntrica del español. La cuestión sobre qué español enseñar (Moreno Fernández, 2000) se torna especialmente relevante respecto a la selección de las formas pronominales de tratamiento en función de los distintos modelos que manejan sus hablantes (Carricaburo, 1997; Carrasco, 2002).

Aunque en la bibliografía existen múltiples acercamientos a esta variación (Rona, 1964; Fontanella de Weinberg, 1999; Bertolotti, 2015), en este trabajo manejamos una versión simplificada del modelo de Fontanella de Weinberg (1999). Si bien esta simplificación puede dar lugar a un recuento dialectal muy general, su empleo está justificado por una cuestión operativa: facilitar su manejo en la encuesta. Hemos de tener en cuenta, además, que nuestro interés se centra en indagar sobre las percepciones de los profesores sin profundizar en la propia variación lingüística, cuya complejidad se escapa de los objetivos de este trabajo.

Fontanella de Weinberg (1999) distingue cinco sistemas dentro de las formas pronominales de tratamiento en español. Así, en el español de España, las formas ‘tú’ y ‘vosotros’ son de uso habitual para el trato de solidaridad, igualdad y acercamiento entre los interlocutores, mientras que ‘usted’ se emplea como expresión de distancia o

respeto. Sin embargo, en las generaciones más jóvenes, principalmente, en ámbito urbano, tiende a extenderse el tuteo, quedando relegado el empleo de ‘usted’ a ciertos contextos muy marcados. Esta explicación simplista dista mucho de reflejar una realidad compleja en la que los límites entre una y otra forma dependen de factores muy diversos. Sin menoscabo de la existencia de algunas divergencias respecto al modelo descrito dentro del territorio español -en Andalucía occidental, por ejemplo-, la situación en el continente americano resulta mucho más heterogénea. El pronombre ‘ustedes’ ha sustituido al pronombre ‘vosotros’ para el tratamiento de confianza en plural. En el singular, se identifican, además distintos modelos, distribuidos geográficamente que alternan entre el ‘tú’, el ‘usted’ y el ‘vos’ para el tratamiento de cercanía.

En cualquier caso, la dificultad no reside únicamente en la convivencia sincrónica de distintos sistemas, sino sobre todo en la amplia casuística que condiciona la elección de las formas que integran cada uno de ellos: “trato de confianza frente a trato de respeto, carácter simétrico frente asimétrico, formas de tratamiento estable frente tratamiento variable o circunstancial” (Más Álvarez, 2014: 7). Esto puede explicar por qué, a pesar de que dominar las formas de tratamiento resulte crucial para el éxito de las futuras interacciones de los aprendices de ELE, estos aspectos sean, en ciertas ocasiones, desatendidos en el aula.

Más allá de las creencias sobre la lengua española a las que acabamos de aludir, en segundo lugar, debemos recordar la importancia de las creencias de los profesores respecto a los métodos docentes. Las formas de tratamiento constituyen un aspecto fundamental para la cortesía lingüística, por lo que la elección de un enfoque comunicativo debiera mejorar el trabajo en el aula de estos contenidos

En tercer lugar, intervienen las creencias de los profesores sobre el currículo. La representación de las distintas variedades del español no es un tema baladí en el aula de ELE. Lo habitual es que en las clases de inmersión se otorgue prioridad a la variedad local o que, en otras circunstancias, la variedad del profesor se imponga, al menos, en lo que respecta a la comunicación en el aula. No obstante, las decisiones sobre la inclusión de estos contenidos en el currículo debe ser el resultado de un escrupuloso trabajo de análisis de necesidades. En este sentido, resulta interesante el estudio de Campos y Rodrigues-Moura (1998) sobre la selección de las formas de tratamiento en la enseñanza de ELE a alumnos brasileños. Su propuesta atiende no solo a factores geográficos, como la cercanía con Argentina, sino también a la cultura de aula del lugar donde se imparte la docencia.

Los profesores de ELE deben reflexionar de forma activa sobre el reconocimiento que las variedades del español manifiestan en sus programaciones. Como sostiene Andión (2013) los profesores tienen conciencia de la diversidad dialectal del español y se saben participantes de esta variación, aunque, en ciertas ocasiones, sus

conocimientos sean limitados; no obstante, muchos prejuicios pueden proyectarse en la práctica docente cotidiana:

“cuando un profesor enseña en su propia zona dialectal a alumnos que tienen su norma como expectativa y cuenta con un manual que sigue su modelo lingüístico, puede verse sorprendido por preguntas sobre rasgos o palabras usadas por hispanohablantes de otras zonas dialectales. En estos casos, el desconocimiento genera incertidumbre y tensión en el profesor, que puede sentir comprometida su autoridad académica” (Andión, 2013: 158).

Las formas de tratamiento pronominales obligan al profesor de ELE a reflexionar sobre algunas cuestiones clave de la variación lingüística, entre ellas, la norma, la norma estándar, la corrección o el prestigio. Pero, sobre todo, los coloca ante el punto de intersección entre los contenidos gramaticales y sociopragmáticos.

2. Marco metodológico

Como venimos indicando, el objetivo de nuestro trabajo es recabar datos sobre las creencias y actitudes de los profesores de ELE en relación con las formas pronominales de tratamiento en español y su didáctica. Para ello, se ha diseñado un instrumento metodológico consistente en un cuestionario. Los ítems incluidos en el cuestionario fueron seleccionados a partir de un estudio exploratorio previo de carácter cualitativo consistente en un grupo de discusión con profesores de ELE en activo y profesores de ELE en formación (4 y 6 sujetos, respectivamente).

2.1. El cuestionario

El cuestionario consta de veinte preguntas divididas en cuatro secciones. Puede accederse a la versión completa del cuestionario que recibieron los participantes en este enlace: https://docs.google.com/forms/d/1zRrfhV3negShYITLcX7QVZsd8SVbbctGpWwd2dVc_sE/edit. En la primera sección se interroga sobre la biografía lingüística y la formación de los encuestados. En la segunda sección, se indaga sobre el conocimiento de los encuestados respecto de la variación de las formas pronominales de tratamiento en español. La tercera sección consta de una serie de preguntas destinadas a la reflexión introspectiva sobre el uso de las formas de tratamiento pronominal en la interacción didáctica. Por último, la cuarta sección interroga acerca de las creencias de los participantes sobre la enseñanza de las formas pronominales de tratamiento.

Las preguntas de la encuesta han sido elaboradas especialmente para nuestro trabajo, ya que no conocemos antecedentes de estudios similares. No obstante, hemos tenido en cuenta algunas investigaciones afines como la de Andión (2013), que realiza una encuesta a profesores de ELE para examinar las actitudes y creencias sobre la variedad dialectal del español y su proyección en las prácticas docentes.

En el diseño de las preguntas del cuestionario hemos tenido en cuenta algunas consideraciones teóricas generales. Por ejemplo, en relación con la variación de las formas pronominales de tratamiento, hemos partido de la clasificación propuesta por Fontanella de Weinberg (1999), cuya síntesis se incorpora en una pregunta.

Como nuestro objetivo fundamental es recabar las creencias de los profesores, hemos combinado algunas preguntas cerradas de selección múltiple con otras preguntas abiertas, destinadas a que los profesores se expresen abiertamente en relación con la cuestión planteada. Reconocemos la dificultad para tabular datos procedentes de preguntas abiertas, pero no podíamos renunciar a la riqueza que este tipo de respuestas ofrecen a un trabajo como el nuestro.

El cuestionario se implementó mediante la herramienta de formularios en línea de *Google*. Se distribuyó a través de distintas redes sociales y grupos de profesores de ELE y comunidades de estudiantes de Máster de ELE. Más allá de las preguntas destinadas a recabar datos sociolingüísticos, la encuesta está conformada por trece ítems. No hemos querido hacer un cuestionario muy largo, porque somos conscientes de que este tipo de preguntas, que buscan respuestas largas y elaboradas, resultan muy tediosas para los participantes y se corre el peligro de que sean desatendidas. De hecho, un 30% de los participantes dejaron sin contestar algunas de ellas.

Teniendo en cuenta que el objetivo fundamental del cuestionario es la exploración de las creencias de los profesores y profesores en formación sobre aspectos relacionados con las formas de tratamiento, el orden en que se presentan las preguntas resulta fundamental para que el contenido de alguna de ellas no guíe la respuesta de la siguiente, por lo que hemos incluido en primer lugar las preguntas que consideramos más descriptivas -identificación de la variedad de referencia de los encuestados, identificación de los conocimientos sobre las formas de tratamientos y su variación en el mundo hispánico- y, a continuación, aquellas relacionadas con las actitudes y las creencias.

2.2. La muestra

El cuestionario ha sido respondido por una muestra de 148 profesores y profesores en formación de distintas edades y niveles de experiencia y formación, así como hablantes de distintas variedades del español. Somos conscientes de que se trata de un tamaño de muestra reducido, pero creemos que es adecuado para una exploración cualitativa que nos dé pistas para trabajos futuros.

En cuanto al análisis de los datos, se implementaron dos procedimientos. En las preguntas cerradas, se llevó a cabo un conteo de las selecciones que ha sido expresado en porcentajes, en relación con la población total de la muestra, distribuida según criterios relativos a su biografía lingüística, formativa y a su experiencia docente. Los datos fueron tabulados de manera simple en una hoja de cálculo, considerando para

cada pregunta el número de respuestas reales obtenidas. Para el estudio de las preguntas abiertas, se procedió a un análisis cualitativo de contenidos. El análisis de contenidos (Chaves, 2002, Olabuénaga, 2012) es una técnica cualitativa de interpretación de textos, en este caso, los producidos en las respuestas de los informantes. Los textos interpretados adecuadamente nos abren las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social, por ejemplo, las creencias de los profesores sobre las formas pronominales de tratamiento y su didáctica.

En general, la población de este estudio es joven. El 45% de los participantes tienen menos de 30 años, frente a un 33% que tiene entre 30 y 45. Solo el 22% tiene más de 45 años. Esta distribución de edad está justificada por el intento de equilibrar en número la cantidad de profesores en activo y profesores en formación, que participan en el estudio. La relación es de 50% para cada grupo: 74 encuestados son profesores en formación y 74 encuestados son profesores en activo.

Los profesores en activo pueden estar inmersos en procesos de formación continua. Sin embargo, aquellos que consideramos profesores en formación deben estar realizando un programa de formación a tiempo completo, particularmente un Máster de ELE. Además, estos profesores en formación no se encuentran ejerciendo la enseñanza de ELE en el momento de la encuesta y tiene poca o ninguna experiencia docente. La oposición entre profesores de ELE y profesores de ELE en formación ha sido considerada en tanto que variable independiente sobre la que analizar las creencias de los profesores. Recordemos que, en este estudio, nos interesaba especialmente contar con la participación de profesores en formación porque estos se encuentran en una etapa determinante para la configuración y el asentamiento de sus creencias (Latorre Medina & Blanco Encomienda, 2007; Schommer-Aikins, Beuchat-Reichardt & Hernández-Pina, 2012).

En relación con la variedad de español que manejan regularmente los participantes, la muestra no está tan equilibrada. Solo el 25% de los participantes se declara hablante de alguna variedad americana. Entre los que se identifican con alguna variedad española, un 70 % afirman emplear con regularidad el español “castellano”¹ o “centropeninsular”. Otro 20% se distribuye en otras variedades y se reconocen como hablantes de “andaluz”, “español norteño”, “septentrional”, “canario”. Cerca de un 10% no ofrece datos sobre su variedad de referencia: sostienen que hablan español de España, sin indicar ninguna otra precisión.

La diversidad de las respuestas se explica por el hecho de que la pregunta sobre la variedad de referencia se proyectó como una pregunta abierta, para no condicionar las respuestas de los informantes. Consideramos que la denominación que los encuestados emplean para referirse a su variedad nos da pistas sobre sus creencias y sobre la conciencia que tienen con relación a las variedades lingüísticas del español.

Por último, en lo que concierne a la biografía lingüística y de formación de los informantes, resultan relevantes los siguientes aspectos. Aquellos que declararon ser hablantes de alguna variedad americana reconocen tener más conocimiento de las distintas variedades del español. Presentan, en su mayoría, una biografía lingüística más compleja que les ha permitido estar en contacto con distintas variedades del español. No nos hemos encontrado ningún informante que, habiendo declarado ser hablante de una variedad de español de América, no reconozca haber estado en contacto con alguna otra variedad de español de América o de España. Por el contrario, la mayoría de los que sostienen ser hablantes de alguna variedad de español de España presenta conocimientos de otras variedades españolas (la mayor parte de las veces por movilidad laboral o de estudios), pero escaso contacto con variedades americanas. De hecho, únicamente, 23 informantes declaran que su variedad de uso ordinario es el español de España, pero que conocen, por razones de su biografía lingüística, variedades americanas.

En cuanto a la formación teórica y metodológica de los encuestados, todos los informantes tienen formación en el área del español o de la filología hispánica. Cerca del 90% de los hablantes de español de España han recibido clases de metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, mientras que, entre los hablantes de español de América, este porcentaje es menor: un 35% declaran no haber tenido formación específica más allá de sus estudios universitarios en letras.

Por último, respecto de la experiencia docente, como indicábamos anteriormente, distinguimos dos grupos: el de los profesores en formación y los profesores en activo. La mayoría de los profesores en formación (73%) declara tener escasa experiencia de aula: clases particulares o prácticas docentes en el marco de su formación universitaria. Los informantes que se encuentran actualmente impartiendo docencia se dividen entre aquellos que ejercen en el ámbito universitario (47%), los que enseñan en la enseñanza secundaria reglada (8%) y los que imparten clases en la enseñanza no reglada, el 19%. El resto de los informantes enseñan en otros sectores educativos: formación de profesores, educación primaria, educación infantil, etc.

3. Análisis y discusión de los resultados

Una vez finalizadas las preguntas que indagan sobre el perfil lingüístico y formativo de los informantes, el resto de cuestiones se organizó, como ya indicamos, en torno a tres ejes temáticos: creencias sobre las lenguas y las variedades lingüísticas, creencias sobre la cultura de aula y creencias sobre la enseñanza de las formas pronominales de tratamiento en ELE.

Con las primeras preguntas buscamos recabar información sobre el conocimiento y la opinión de los informantes en relación con la variación de las formas pronominales de tratamiento en español. Arrancamos la sección con una cuestión sobre la variedad de referencia de los informantes. Primero se exponía un modelo

organizado en cinco alternativas, adaptado del propuesto por Fontanella de Weinberg (1999).

El 75,6% de los informantes reconocen que su sistema es el tipo 1, ‘tú’ y ‘usted’ en singular y ‘vosotros’ y ‘ustedes’ en plural. Por su parte el 9,8% participan del sistema que neutraliza la forma del plural, tipo 2. Estos emplean ‘ustedes’ tanto para el trato simétrico como asimétrico.

Las otras tres alternativas tienen una representación menor. La opción 3 y la 4, con un 3,9% cada una de ellas. Estas presentan sendas variantes del sistema más extendido en América: aquel en el que coexiste el voseo y el tuteo. En la primera de ellas, tipo 3, la alternancia se relaciona con factores como el nivel de formación de los hablantes y el registro. En la segunda, tipo 4, la alternancia entre el tú y el vos tiene que ver con la intimidad y la confianza. La opción 5, que se corresponde con el modelo del voseo argentino o centroamericano o voseo tipo C, en la propuesta de Rona (1964), que opone ‘vos’ y ‘usted’ en singular con ‘ustedes’, en plural, fue elegida por el 5,9% de la muestra.

A pesar que los informantes se identifican fácilmente con un modelo y son capaces de descartar los otros, un número importante reconocen su desconocimiento de las otras variedades. Un 60% afirman conocer detalladamente y estar familiarizados con todas las variedades del sistema. Sin embargo, llama la atención que un 40% de los encuestados reconozcan un conocimiento parcial.

Según la variedad de referencia, son los españoles los que menos conocen el sistema de variación pronominal. Un 31% de los profesores de origen americano confiesan no conocer el sistema en su totalidad, frente a un 44% de los españoles. Y esto, a pesar de que los profesores españoles afirman tener más formación lingüística. Esta diferencia nos lleva a pensar que las personas que tienen un sistema diferente al peninsular sienten mayor inquietud e interés por la diversidad pronominal del español. Un 53% de los profesores afirman haber recibido formación sobre las formas de tratamiento en sus estudios de grado. Un 20% adicional también en sus estudios de postgrado. El resto dicen que lo han aprendido por iniciativa propia o mediante su exposición a otras variedades. Los informantes americanos manifiestan que los contenidos relativos a las formas pronominales de tratamiento tienen mayor presencia en su currículo formativo. Resulta también llamativo que aquellos encuestados que afirman conocer la variación del sistema y los que dicen no haber recibido formación no coincidan. Algunos reconocen haber recibido formación pero no conocer los contenidos.

Merece la pena llevar a cabo un análisis más detallado de los datos. No todos los sistemas de tratamiento parecen igual de desconocidos. El modelo 4, aquel que manifiesta la alternancia de ‘tú’ y ‘vos’, en función de la intimidad y la confianza,

resulta ser el menos conocido por nuestra muestra de informantes, seguido del 3 y del 2. Los modelos más conocidos fueron el 1 y el 5, es decir, el que opone ‘tú’ y ‘usted’ en singular y ‘vosotros’ y ‘ustedes’ en plural, y el que se corresponde con el voseo rioplatense. Llama la atención que, incluso entre los españoles, el modelo 2, que neutraliza las formas de plural y elimina y sustituye el ‘vosotros’ por ‘ustedes’, propio de zonas del sur de España, sea porcentualmente menos conocido que el voseo, lo que denota una visión muy estandarizada del español peninsular que no responde a la realidad de los usos.

Resulta relevante cruzar la variable de la experiencia docente con la del conocimiento de las variedades del sistema pronominal. La mayoría de los que confiesan no dominar la variación pronominal son profesores en formación, pero también hay entre ellos una cantidad importante de profesores en activo. De los 74 profesores en activo que han respondido la encuesta, 22 afirman no conocer en profundidad estas diferencias, por lo que podemos suponer que estos no serán contenidos que trabajen en sus clases de ELE de forma recurrente.

En coherencia con los datos cuantitativos que acabamos de presentar, cabe mencionar las reflexiones que hacen los informantes con relación al foco que las formas de tratamiento han recibido en su formación. En sus textos emergían palabras que dejan entrever sus representaciones sobre las variedades lingüísticas. Por ejemplo, algunos afirman que conocen solo las variedades “más importantes”, con lo que proyectan prejuicios lingüísticos basados en una idea de prestigio. Otros afirman que conocen las variedades “normativas” o “estándar”, por lo que deducimos que no manejan una concepción panhispánica del español. Otros apuntan razones para justificar su desconocimiento. Sostienen que lo importante es conocer “aquellas variedades más usadas” o las que “aparecen en el libro”. Una de las informantes afirma “que hay demasiadas variedades. Al final es muy difícil conocer todas. Los profesores de la Facultad nos las contaban, pero hacían hincapié en las más importantes”. ¿Cuáles serán las importantes según su opinión? La informante no nos ofrece información. En cualquier caso, estas creencias van a determinar sus prácticas docentes.

Dos de las cuestiones en las que de forma más evidente se muestran las creencias de los informantes en torno a la variación de las formas de tratamiento y, por extensión, hacia la propia variación del español y su proyección en el aula de ELE, son aquellas en la que preguntamos si los estudiantes de ELE deben conocer por completo todos los sistemas de formas pronominales del español y, en caso de no ser así, cuál es más importante. 54 informantes creen que deben conocer todas las variantes. Si bien es cierto que estos 54 son, en su mayoría, profesores en formación. El resto opina que no es necesario. Algunos ofrecen explicaciones que resultan muy interesantes. Atienden a las necesidades de los alumnos: “Depende de las circunstancias del estudiante, es decir si un estudiante inglés aprende español por

propósitos laborales y se va a establecer allá, no resulta muy útil o interesante que se le haga una explicación de términos que no va a utilizar”; “En ocasiones se hace necesario explicar por contraste tú/ud y las relaciones asimétricas posibles”; “Depende del contexto del estudiante o del grupo de estudiantes”. Otros informantes inciden en que la presentación de estos contenidos depende del nivel: “Depende del nivel del alumnado y de las experiencias potenciales a las que pueda enfrentarse. Desde luego, no creo que deba explicarse en los primeros cursos de formación porque puede complicar bastante el aprendizaje. Sí que sería adecuado explicarlo en niveles avanzados” o “Creo que en los niveles iniciales hay que atender a las necesidades y a los intereses de los aprendices. En niveles, avanzados sí que es adecuado ampliar el conocimiento de las variedades de la lengua. Especialmente, en niveles altos (C1)”. Algunos aluden a otra cuestión fundamental, a saber, el lugar en el que se desarrolla el curso de ELE, asumiendo que hay “zonas de influencia” de cada una de las variedades: “Trabajaría con el estándar que más cerca tengan e introduciría las otras formas más adelante”, “a ver, yo no conozco a nadie de mis compañeros que esté enseñando el tú o el vosotros porque no tiene ningún sentido aquí en Miami. Yo soy española y me he acostumbrado a usar el ustedes. Les digo que existe y lo ilustro con algún ejemplo, pero es que tengo muchos estudiantes que son de español de herencia y no tiene sentido”.

Nos parece especialmente llamativo el hecho de que los profesores con más experiencia se muestren más cautelosos respecto de la introducción de estos contenidos en el aula de ELE. Una reconoce que “Creo que puede ser útil, pero depende mucho de los intereses de los estudiantes.” Y otra es más contundente “No todo, porque incluso ni los hispanohablantes reflexionan sobre ello. Al menos yo, que empleo el "vos" en lugar del "tú", no encuentro molesto que un extranjero solo emplee el tú. Incluso, comprendo que es la forma más fácil y conocida para poder llegar a conjugar los enunciados.”

Reconocida la complejidad del sistema, cuando se les plantea la reflexión sobre la selección de un modelo, encontramos el reflejo de ciertos prejuicios. El análisis de las respuestas se muestra muy pertinente. Una parte de los informantes, principalmente los profesores en formación que emplean el tú en su variedad cotidiana, se decanta por este modelo: “utilizaría tú porque es la forma más neutral”, “todos y un poco y más el de España”. Sin embargo, la mayoría considera que es un tema que merece una reflexión y así se expresan al respecto: “Creo que deberían conocer todos los sistemas de tratamiento. Entiendo que sea más frecuente el uso del "tú " porque es el más estandarizado, pero creo que sería conveniente que lxs estudiantes puedan, al menos, comprender las formas voseantes y, en alguna medida, sus contextos de uso. En mi experiencia, pocos estudiantes saben que existe el vos y, la mayoría, desconoce que se vosea fuera de Argentina. Conocer la existencia del voseo amplía la competencia comunicativa de lxs estudiantes”.

Tratando de sintetizar la diversidad de las respuestas, los profesores interrogados reconocen que la elección de una u otra forma de tratamiento depende de: 1) los materiales que se empleen en el aula “Para empezar, diría que el modelo correspondiente al español de su libro de texto y su instructor”, 2) la variante propia del profesor “pues al final vas a enseñar la que usas como profesor”, 3) la que se habla en el lugar, si se trata de un curso de inmersión “Depende de la zona geográfica en la que se estén impartiendo las clases”, y, 4) las necesidades de los alumnos, es decir, el origen de los posibles interlocutores de sus alumnos “En mi caso, porque los estudiantes chinos estudian español es para trabajar, pero la mayoría parte que habla español es Latinoamérica. Así que la profesora va a enseñar del modelo de castellano, pero, ellos también deben conocer de otros modelos. No solo para trabajar, también para el examen de DELE.”. En este sentido, varias cuestiones nos parecen reseñables:

1. Creen que son los propios alumnos los que deben intervenir de forma activa en la elección de una variedad “Deberían conocer el modelo de la variedad que deseen aprender o en la que se vayan a desenvolver”, “El que les interese más”.
2. Estiman que es posible hacer una disociación entre el modelo empelado por el profesor y el aprendido por los alumnos “El del lugar en el que viven. Si el profesor tiene otro modelo que sepan a qué se debe. Por ejemplo, una argentina dando clases en Valladolid no modificará su variedad del español pero en clase explicará la propia del castellano peninsular septentrional”.
3. Consideran que se trata de una elección en la que intervienen muchos factores: “El del profesor / lugar en el que están aprendiendo. También puede influir el del lugar en el que idealmente lo van a utilizar. Me pasa con mis estudiantes americanas: suelo hacer apreciaciones sobre usos americanos, a pesar de que mi variante es peninsular y estudian en España (Valencia).”

Más allá del juicio sobre la variación geográfica nos interesaba indagar sobre el conocimiento que los profesores y profesores en formación tienen sobre los factores que influyen en la selección de las formas de tratamiento. En este sentido, las respuestas nos revelan que la mayoría de los informantes son conscientes de que las elecciones dentro de cada uno de los sistemas son complejas y que en ellas intervienen muchos factores. Sin embargo, como revela la siguiente nube de palabras, hecha con las respuestas de los alumnos, tres elementos clave emergen: la edad, el grado de formalidad y la relación entre la confianza y el respeto.

Algunas de las respuestas anteriores adelantan la información sobre la dificultad de estos contenidos, que se solicitará más adelante, y afirman “son muchos factores, tanto que no se sabe ni por dónde empezar” o “pues depende de lo que interese profundizar, porque lo mismo se puede hablar de formalidad e informalidad, que de muchas otras cosas, si se trabaja con textos reales la cosa se complica mucho”.

Otra de las cuestiones en las que nos interesaba indagar tiene que ver con el empleo de las formas de tratamiento en la interacción didáctica. Les hemos preguntado sobre qué forma pronominal emplean cuando se dirigen a sus alumnos y qué formas empleaban con ellos sus profesores. Los resultados son los esperables y confirman un cambio en la manera en que se concibe la cultura de aula, sobre todo, en el territorio español.

Para esta pregunta hemos filtrado los datos relativos a los profesores en activo. Como cabe esperar del hecho de que la mayoría de los informantes se identifiquen con la variedad del español de España, las formas más empleadas son ‘tú’ (73,1%) y ‘usted’ (9,6%). Del 17,3% restante, un 5,3% reconocen que emplean ‘vos’ mientras que el 12% ofrecen respuestas particulares, algunos sostienen, por ejemplo, que emplean formas alternantes.

Por su parte, los datos relativos a la formación recibida también muestran la predominancia del ‘tú’, frente al usted pero con algo más de moderación, lo que puede indicar la reducción de ustedeo en el ámbito de la diada docente y discente.

La última parte del cuestionario indaga sobre creencias relativas a la didáctica de las formas pronominales de tratamiento en ELE. Para ello, se pregunta sobre metodologías, manuales de ELE y percepción de dificultad.

Respecto a la metodología, los profesores reconocen que la relación entre la cortesía como norma de conducta social y su proyección en la lengua se hace evidente en la selección de las formas de tratamiento, por lo que estiman que los enfoques comunicativos son los más apropiados para abordar estos contenidos. Así, sostienen que “Comunicativa, en sentido general. Enfoque por tareas, de modo más concreto” o “Una metodología comunicativa, en la que pongan en práctica dependiendo en el país donde estudien español para que sea más fácil a la hora de comunicarse con los demás. Algunos hacen alusión a tipología de actividades “Juegos de roles y diálogos situacionales. Pero depende de la metodología de la enseñanza que utilice el docente. Algunos docentes prefieren que eso se aprenda no de manera consciente”, “Comunicativa: ejemplos, práctica, repetición”. Mencionan de forma generalizada la relación con el contexto, la necesidad de presentar muestras de lengua auténticas y la conveniencia de realizar actividades relacionadas con la repetición de modelos. En síntesis, un 60% de las respuestas refieren de una forma u otra a conceptos relacionados con la inducción de contenidos comunicativo a través de la práctica.

Cuando se pregunta sobre el nivel en que se consideraba más adecuado el tratamiento de estos contenidos, nos hemos encontrado con dos grupos de respuestas: 1) los que consideraban que estos deben ser tratados a en los niveles más bajos, A1 y A2, entre ellos, principalmente, profesores en formación, y 2) los que consideraban que estos deben tratarse en todos los niveles. Estos últimos presentaban justificaciones muy interesantes. Aunque reconocían que estos contenidos deben estar presentes desde el primer acercamiento al español, insistían en que la variada casuística y el dispar conjunto de los factores que influyen en su selección, requieren una presentación progresiva de estos contenidos. El 72% han considerado que las formas pronominales de tratamiento deben formar parte del currículo de A1, A2, B1, B2 y C1 y C2, un 17% creen que deben tratarse solo en los niveles A1 y A2 y, el resto, se reparten entre otras soluciones 4% en el B1 y B2, 5 en el B2, 3% en el A1, 2 en el C1 y, otro 4% dice no poder decidirse.

En relación con la inclusión de estos contenidos en los manuales, casi hay unanimidad en que el acercamiento es mejorable. Un 10% considera que los manuales que conocen llevan a cabo un tratamiento acertado de estos contenidos; el resto creen que el acercamiento es mejorable. Las carencias detectadas apuntan en tres direcciones:

1. La falta de representatividad de las distintas variedades del español: “Si tiene variante de español americano sí, pero normalmente solo incluyen la variante peninsular” o “Algunos sí, pero no todos, dependiendo del país donde se haya fabricado ese manual así será ese tratamiento”.
2. La escasa atención a los aspectos pragmáticos, así por ejemplo, lo refleja esta afirmación “Las formas sí, pero los usos, no”, o puede implicarse de la siguiente reflexión: “Pues muchas veces presentan cuadros con la información de los pronombres y se enfocan en la variedad de la que es originario el libro de texto. Siempre hace falta más propuestas de ejercicio de contextos reales”.
3. Las dificultades a la hora de encajar estos contenidos en el nivel adecuado: “No, ya que estos contenidos suelen tratarse en unos niveles muy bajos que pueden confundir al alumnado” o “Lo hacen en relación con la variedad que se trabaja en cada momento, pero no de forma global. Yo suelo ampliar la explicación cuando aparece alguna de ellas (a partir de B1)”.

Las dificultades intrínsecas de estos contenidos, junto con la sensación de la escasa atención que reflejan los manuales, llevan a más de un 80% a contestar afirmativamente a la última de las preguntas, en la que se interrogaba sobre si consideraban que estos eran unos contenidos particularmente difíciles para los estudiantes de ELE.

CONCLUSIONES

Debemos tener en cuenta que nuestro instrumento metodológico únicamente nos permite recabar datos sobre las creencias y las actitudes de los informantes. Al tratarse de una muestra pequeña los resultados deben considerarse exploratorios. Además, es necesario reconocer que nuestro estudio presenta ciertas limitaciones, derivadas, al menos en parte, del método de recogida de datos. Las más relevantes tienen que ver con la propia representatividad de la muestra. Como el cuestionario se hizo circular a través de *Google forms*, se observa cierto sesgo de edad en la juventud de los participantes que, a su vez, se ve acentuado por el hecho de que focalicemos también en el grupo de los profesores en formación. Asimismo existe un evidente desequilibrio en la distribución por géneros de los informantes, con mayor presencia de mujeres, que, no obstante, no restaría representatividad a los resultados precisamente porque esta tendencia se refleja en las propias características sociodemográficas de la profesión. Sin embargo, atendiendo a esta circunstancia y a las dificultades éticas que entraña el tratamiento binario de la identificación de género o sus posibles alternativas, la pregunta sobre el género fue incluida en el cuestionario con carácter no obligatorio, por lo que sus resultados no han sido incorporados a la discusión. Esto, sin duda, ha limitado la capacidad explicativa de nuestro instrumento, habida cuenta de que, tal y como se sostiene en varios trabajos, las mujeres son normalmente promotoras de tratamientos de familiaridad (Saéz Rivera, 2014) y esto podría estarse reflejando en algunas de las creencias y actitudes identificadas en nuestros resultados. Estos aspectos deben ser explorados en futuros trabajos.

De igual manera, en futuras investigaciones merece la pena indagar más profundamente sobre cuestiones relativas a la biografía lingüística. Somos conscientes de que, en el estudio sobre las percepciones, cuanto más se sabe sobre la biografía lingüística de los informantes, mayor capacidad explicativa tienen los datos. Hubiera sido por ello interesante que, junto con la pregunta sobre la variedad de referencia de los participantes, se interrogara sobre cuestiones relativas a la procedencia de los sujetos y sus zonas sucesivas de residencia. En este trabajo hemos obviado tales preguntas por una cuestión de índole práctica: no alargar demasiado el cuestionario. Sin embargo, merecería la pena ahondar en estas cuestiones a través de otros instrumentos de recogida de datos como, por ejemplo, entrevistas en profundidad.

A pesar de todas las limitaciones que acaban de ser detalladas, nuestros resultados nos permiten extraer algunas conclusiones interesantes:

1. Los profesores experimentan cierta inseguridad ante el repertorio de formas de tratamiento, bien por lagunas formativas bien por escasez de materiales didácticos.

2. Los profesores consideran que las formas de tratamiento son contenidos de difícil abordaje tanto por la variación dialectal como por la complejidad pragmática.
3. Los profesores estiman que las formas de tratamiento pronominal, como espacio privilegiado de intersección entre gramática y cortesía, resultan contenidos fundamentales para el aula de ELE.

Teniendo en cuenta que las creencias de los docentes son modificables, nuestras conclusiones ofrecen pistas sobre algunas cuestiones que podrían abordarse en la formación del profesorado de ELE. Resulta evidente que un conocimiento escaso sobre la variedad de las formas pronominales de tratamiento se refleja en un tratamiento deficitario de estos aspectos en el aula, por lo que sería conveniente ampliar su presencia en los programas formativos. Además, considerando los factores que Kindsvatter et al. (1998) proponen para explicar los orígenes de las creencias de los profesores, nuestros datos nos revelan que la forma en que se enseñó a los docentes influye directamente en el abordaje de las formas pronominales de tratamiento en el aula. Así mismo, hemos podido identificar cierta correlación entre la preferencia por los métodos comunicativos y la valoración del estudio de la variedad funcional en el aula de ELE, por lo que la formación en estas metodologías puede mejorar el tratamiento de estos contenidos.

En síntesis, nuestros datos nos permiten detectar que las cuestiones relativas a la variación del español, al concepto de norma y norma estándar y la cuestión de qué español enseñar forman parte fundamental de las reflexiones de los profesores de ELE. Además, aunque este no haya sido el objetivo de nuestro trabajo, consideramos que nuestros resultados tienen una evidente aplicación didáctica, tanto en lo que concierne al diseño de materiales como, especialmente, al diseño de programas formativos para profesores de ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andión, M. A. (2013). Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46(82), 155-189.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bertolotti, V. (2015). *A mí de vos no me trata ni usted ni nadie. Sistema e historia de las formas de tratamiento en la lengua española en América*. México: Universidad Autónoma de México / Universidad de la República de Uruguay.

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109.
- Brown, R. & Gilman, A. (1960). The pronouns of power and solidarity. En T. A. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 253-276). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). Macmillan Library Reference Usa: Prentice Hall International.
- Calsamiglia & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Campos, S. & Rodriguez-Moura, E. (1998). Formal o informal? He ahí la cuestión... las formas de tratamiento en las clases de E/LE para alumnos brasileños. En T. Jiménez Julia, M. Carmen Losada Aidrey & José F. Márquez Caneda (Coords.), *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 175-181). Santiago de Compostela [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0178.pdf
- Caro Muñoz, M. M. (2012). Las creencias y actitudes de tres profesores de E/LE de Gabón ante la enseñanza de la cultura y de la interculturalidad. Trabajo de Magíster, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Carrasco Santana, A. (2002). *Los tratamientos en el español*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Carricaburo, N. (1997). *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco/Libros.
- Carulla, J. J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 56, 117-132.
- Cestero, A. M. & Paredes, F. (2015). Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XX. *ALFAL*, 50, 652-683.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amarrortu Editores.
- Chaves, F. F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2(96).
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers thought process. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp 255-296). Macmillan: Nueva York.

- Coffen, B. (2002). *Histoire culturelle des pronoms d'adresse. Vers une typologie des systèmes allocutoires dans les langues romanes*. Paris : Honoré Champion.
- Feiman-Nemser, S., Floden, R. & Wittrock, M. C. (1986). *Handbook of research on teaching*. Michigan: Michigan State University.
- Fernández Rodríguez, M. (2003). Constitución del orden social y desasosiego: Pronombres de segunda persona y formulas de tratamiento en español. *Journal of the British Institute in Paris*, 33(34), 70-89 [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio_paris/indice.htm
- Fontanella de Weinberg, B. (1999). Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Sintaxis básica de las clases de palabras* (pp. 1400-1425). Madrid: Espasa.
- Ghezzi, M. & Sampedro Mella, M. (2015). Influencia de la variable nivel sociocultural en el uso de las fórmulas de tratamiento. *Pragmalingüística*, 23, 61-78.
- González Martínez, J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. En I. Olza Moreno, M. Casado Velarde & R. González Ruiz (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (pp. 237-246). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Gumperz, J. (1982a). *Discourse strategies*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1982b). *Language and social identity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (2001). Interactional sociolinguistics: A personal perspective. En D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of Discourse Analysis* (pp. 215-228). Malden, MA: Blackwell.
- Holmes, J. (1992). *An introduction to sociolinguistics*. Londres: Longman.
- Hummel, M. (2010). Reflexiones metodológicas y teóricas sobre el estudio de las formas de tratamiento en el mundo hispanohablante, a partir de una investigación en Santiago de Chile. En M. Hummel, B. Kluge & M^a E. Vázquez Laslop (Eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 103-162). Colegio de México: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). ¿Es universal la cortesía? En D. Bravo & A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 56-78). Barcelona: Ariel.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*. Chambéry: Éditions de l'Université de Savoie.
- Kindsvatter, R., Willen, W. & Ishler, M. (1998). *Dinamics off effective teaching*. Nueva York: Logman.
- Lapesa, R. (2000a). Los casos latinos: Restos sintácticos y sustitutos en español. En R. Cano Aguilar & M. T. Echenique Elizondo (Eds.), *Estudios de morfosintaxis histórica del español* (pp. 73-122). Madrid: Gredos.
- Lapesa, R. (2000b). Del demostrativo al artículo. En R. Cano Aguilar, R. & M. T. Echenique Elizondo (Eds.), *Estudios de morfosintaxis histórica del español* (pp. 360-387). Madrid: Gredos.
- Latorre Medina, M. J. & Blanco Encomienda, F. J. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e Investigación*, 17, 147-170.
- Mas Álvarez, I. (2014). Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera. RedELE. *Revista electrónica de Didáctica. Español Lengua Extranjera*, 26, 86-102.
- Medina López, J. (1990). Sobre los conceptos de poder y solidaridad en las formas de tratamiento. *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística*. Tenerife: Editorial Gredos.
- Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libro.
- Navarro Gala, R. (2000). Una propuesta teórico-práctica para la enseñanza de las formas de tratamiento de segunda persona en las clases de ELE. En M. A. Martín Zorraquino & C. Díez Pelegrín (Eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 551-558). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Nevado Gómez, R. (2017). Mariano Velázquez de la Cadena (1778-1860) y la adaptación del Manual Ollendorff para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 11, 123-139.
- Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Deusto: Universidad de Deusto.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rigatuso, E. (1987). Dinámica de los tratamientos en la interacción verbal: Preparación y apertura conversacional. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 3, 161-182.

- Rigatuso, E. (2000). Un aspecto de la pragmática de las fórmulas de tratamiento en español bonaerense. *Revista Argentina de Lingüística*, 1, 293-344.
- Rigatuso, E. (2006). ¿Y vos por qué me tratás de usted?: Fórmulas de tratamiento y cortesía lingüística en español bonaerense actual. *X Congreso de la sociedad argentina de lingüística*. Salta: Universidad Católica de Salta.
- Rigatuso, E. (2007). ¡Che, vos, pibel: uso y valores comunicativos del vocativo en español bonaerense actual. En N. Burgos & E. Rigatuso (Eds.), *La modernización del sudoeste bonaerense: Reflexiones y polémicas en el ámbito educativo, lingüístico y literario* (pp. 81-93). Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Rona, J. P. (1964). *El problema de la división del español americano en zonas dialectales*. En Fr. Moreno Fernández (Ed.), *La división dialectal del español de América* (pp. 215-226). Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- Sáez Rivera, D. M. (2008). *La lengua de las gramáticas y métodos de español como lengua extranjera en Europa (1640-1726)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sáez Rivera, D. M. (2014). The interplay of object clitic doubling and the grammaticalization of address forms in the genre of collections of letters in Spanish (Peliger, 1599; Páez, 1630; Sobrino, 1720). En J. L. Girón Alconchel y D. M. Sáez Rivera (Eds.), *Procesos de gramaticalización en la historia del español* (pp. 321-360). Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.
- Sampedro Mella, M. & Sánchez Gutiérrez, C. & Sampedro, C. (2019). Formas de tratamiento y enseñanza de español lengua extranjera: Una propuesta de mejora. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(27), 182-200.
- Sarnoff, I. (1970). *Social attitudes and the resolution of motivational conflict*. Harmondsworth: Penguin.
- Schommer-Aikins, M., Beuchat-Reichardt, M. & Hernández-Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de Psicología*, 28(2), 465-474.
- Soler-Espiauba, D. (1996). ¿Tú o usted?, ¿cuándo y por qué?: Descodificación al uso del estudiante del español como lengua extranjera. *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: Actas del quinto Congreso Internacional de ASELE* (pp. 199-208). Santander: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Tannen, D. (1985). *Conversational style. Analyzing talk among friends*. Nueva Jersey: Ablex Publishing.

Tannen, D. (1996). *Género y discurso*. Barcelona: Paidós.

Zumalacárregui Libano, A. (1991). Morfología diacrónica del español: Las fórmulas de tratamiento. *Revista de filología española*, 71(1/2), 107-121.

NOTA

¹ Citamos entrecomilladas las citas textuales de palabras empleadas por los informantes en sus respuestas al cuestionario.