



PHILOLOGIA HISPALENSIS

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

2025 | VOL. XXXIX 1

PHILOLOGIA HISPALENSIS

AÑO 2025
VOL. XXXIX/1

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS



FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

EVALUACIÓN DE ORIGINALES: Los originales se someten a una evaluación ciega, un proceso anónimo de revisión por pares, siendo enviados a evaluadores externos y también examinados por los miembros del Consejo de Redacción y/o los especialistas del Consejo Asesor de la Revista.

PERIODICIDAD: Anual en formato tradicional y en formato electrónico.

PUBLICACIÓN EN INTERNET: <<https://editorial.us.es/es/revistas/philologia-hispalensis>>, <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

BASES DE DATOS: *Philologia Hispalensis* se encuentra indexada en CARHUS Plus+2018, CIRC (grupo B), DIALNET, DOAJ, Dulcinea, Index Islamicus, Latindex 2.0 (100% de los criterios cumplidos), MIAR (ICDS 2022 = 10), MLA, REDIB, SCOPUS, ERIHPLUS y ANVUR (Clase A). Asimismo, cuenta con el sello de calidad de la FECYT (8ª edición, 2023, renovado en 2024 y válido hasta 2025) en los campos de conocimiento Lingüística y Literatura dentro de la modalidad Humanidades.

ENVÍO DE ORIGINALES Y SUSCRIPCIONES: Las colaboraciones deben enviarse a través de <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

DIRECCIÓN DE CONTACTO: Secretariado de la Revista *Philologia Hispalensis*, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla, C/ Palos de la Frontera, s/n, 41004 Sevilla; o bien al correo electrónico <philhisp@us.es>.

INTERCAMBIOS O CANJES (BIBLIOTECAS UNIVERSIARIAS): Solicitense a Editorial Universidad de Sevilla o al Secretariado de la revista <philhisp@us.es>.

© Editorial Universidad de Sevilla

Financiación: Revista financiada por la Universidad de Sevilla dentro de las ayudas del VII PPIT-US y del Decanato de la Facultad de Filología.

PORTADA: referencias.maquetacion@gmail.com

DEPÓSITO LEGAL: SE-354-1986

ISSN: 1132 - 0265 / eISSN 2253-8321

Maquetación: referencias.maquetacion@gmail.com

IMPRIME: Podiprint

DISTRIBUYE: Editorial Universidad de Sevilla, Porvenir, 27, 41013 Sevilla

Licence Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



EQUIPO EDITORIAL

Directora: Yolanda Congosto Martín, Universidad de Sevilla, España
Secretaria: Leyre Martín Aizpuru, Universidad de Sevilla, España
Editora: Salomé Lora Bravo, Universidad de Sevilla, España
Coordinadora de Reseñas: M. Amparo Soler Bonafont, Universidad Complutense de Madrid, España
Difusión en redes sociales
Blanca Jiménez Coca (coord.), Universidad de Sevilla, España
Sara Blanco López (ayudante), Universidad Complutense de Madrid, España

Consejo de

Redacción: Gema Areta Marigó, Universidad de Sevilla, España
Elisabetta Carpitelli, Université Stendhal - Grenoble Alpes, France
María Auxiliadora Castillo Carballo, Universidad de Sevilla, España
Antonio Luis Chaves Reino, Universidad de Sevilla, España
Marianna Chodorowska-Pilch, University of Southern California, USA
Yves Citton, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis, France
Ninfa Criado Martínez, Universidad de Sevilla, España
Isabel María Íñigo Mora, Universidad de Sevilla, España
Manuel Maldonado Alemán, Universidad de Sevilla, España
Daniela Marcheschi, Università degli Studi di Perugia, Italia
Pedro Martín Butragueño, Colegio de México, México
Miguel Ángel Quesada Pacheco, Universitetet i Bergen, Norge
Angelica Valentinetti, Universidad de Sevilla, España
Alf Monjour, Universität Duisburg-Essen, Deutschland
María José Osuna Cabezas, Universidad de Sevilla, España
Fátima Roldán Castro, Universidad de Sevilla, España
Antonio Romano, Università degli Studi di Torino, Italia
Juan Pedro Sánchez Méndez, Université de Neuchâtel, Suisse
María Luisa Siguán Boehmer, Universitat de Barcelona, España
José Solís de los Santos, Universidad de Sevilla, España
Modesta Suárez, Université de Toulouse-Le Mirail, France
María Ángeles Toda Iglesia, Universidad de Sevilla, España
José Agustín Vidal Domínguez, Universidad de Sevilla, España
María Jesús Viguera Molins, Universidad Complutense de Madrid, España
Adamantía Zerva, Universidad de Sevilla, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Juan Francisco Alcina Rovira, Universitat Rovira i Virgili, España
Gerd Antos, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland
Gianluigi Beccaria, Università degli Studi di Torino, Italia
Isabel Carrera Suárez, Universidad de Oviedo, España
Carmen Herrero, Manchester Metropolitan University, England
Anna Housková, Univerzita Karlova, Česká Republika
Dieter Kremer, Universität Trier, Deutschland
Xavier Luffin, Vrije Universiteit Brussel, Belgique
Roberto Nicolai, Sapienza - Università di Roma, Italia
Marie-Linda Ortega, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
Deborah C. Payne, American University, USA
Carmen Silva-Corvalán, University of Southern California, USA
Alicia Yllera Fernández, UNED, España

CONSEJO ASESOR

ESTUDIOS ÁRABES E ISLÁMICOS

Eva Lapiedra Gutiérrez, Universidad de Alicante, España

Pablo Beneito Arias, Universidad de Murcia, España

Carmelo Pérez Beltrán, Universidad de Granada, España

FILOLOGÍA ALEMANA

Georg Pichler, Universidad de Alcalá, España

Marta Fernández-Villanueva Jané, Universitat de Barcelona, España

María José Domínguez, Universidade de Santiago de Compostela, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - LATÍN

Jesús Luque Moreno, Universidad de Granada, España

José Luis Moralejo Álvarez, Universidad de Alcalá de Henares, España

Eustaquio Sánchez Salor, Universidad de Extremadura, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - GRIEGO

Didier Marcotte, Université Sorbonne Paris, France

Maurizio Sonnino, Sapienza-Università di Roma, Italia

Stefan Schorn, Université Catholique de Louvain, Belgique

FILOLOGÍA FRANCESA

Dolores Bermúdez Medina, Universidad de Cádiz, España

Monserrat Serrano Mañes, Universidad de Granada, España

María Luisa Donaire Fernández, Universidad de Oviedo, España

FILOLOGÍA ITALIANA

Giovanni Albertocchi, Universitat de Girona, España

Cesáreo Calvo Rigual, Universitat de València - IULMA, España

Margarita Borreguero Zuloaga, Universidad Complutense de Madrid, España

LENGUA ESPAÑOLA

Emilio Montero Cartelle, Universidade de Santiago de Compostela, España

Antonio Salvador Plans, Universidad de Extremadura, España

Antonio Briz Gómez, Universitat de València, España

LENGUA INGLESA

Emilia Alonso Sameño, Ohio University, USA

Carmen Gregori Signes, Universitat de València, España

Nuria Yanez-Bouza, Universidade de Vigo, España

LINGÜÍSTICA

Ángel López García, Universitat de València, España

Eugenio Martínez Celdrán, Universitat de Barcelona, España

Juan Carlos Moreno Cabrera, Universidad Autónoma de Madrid, España

LITERATURA ESPAÑOLA

Pedro M. Cátedra, Universidad de Salamanca, España

Flavia Gherardi, Università degli Studio di Napoli Federico II, Italia

Leonardo Romero Tobar, Universidad de Zaragoza, España

LITERATURA HISPANOAMERICANA

Teodosio Fernandez, Universidad Autónoma de Madrid, España

Noé Jitrik, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Edwin Williamson, Oxford University, Inglaterra

LITERATURA INGLESA

Luis Alberto Lázaro Lafuente, Universidad Alcalá de Henares, España

Ricardo Mairal Usón, UNED, España

Carme Manuel Cuenca, Universitat de València, España

TEORÍA DE LA LITERATURA

José Domínguez Caparrós, UNED, España

Antonio Garrido Domínguez, Universidad Complutense de Madrid, España

Isabel Paraíso Almansa, Universidad de Valladolid, España

REVISORES DEL VOLUMEN 39, NÚMERO 1 (2025). ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Han actuado como revisores anónimos para uno o más artículos de este número, tanto los aceptados como los rechazados, los siguientes investigadores:

Antela, Paula (University of Bristol, Reino Unido)
Borzi, Claudia (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Calderón Campos, Miguel (Universidad de Granada)
Cazorla Vivas, Carmen (Universidad Complutense de Madrid)
Comajoan-Colomé, Llorenç (Universitat de Vic)
Egido Fernández, María Cristina (Universidad de León)
Esparza Torres, Miguel Ángel (Universidad Rey Juan Carlos)
Esteba Ramos, Diana (Universidad de Málaga)
García Aranda, María Ángeles (Universidad Complutense de Madrid)
García González, Javier (Universidad Autónoma de Madrid)
Garrido Vilchez, Gema Belén (Universidad de Salamanca)
González Plasencia, Yeray (Universidad de Salamanca)
González Ruiz, Cristina (Nanyang Technological University, Singapur)
Gutiérrez González, Inés (Keele University, Reino Unido)
Hiroyasu, Yoshimi (Universidad Sofia de Tokio, Japón)
Méndez Santos, María del Carmen (Universidade de Vigo)
Núñez Nogueroles, Eugenia Esperanza (Universidad de Extremadura)
Poggio, Anabella Laura (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Rabadán Gómez, Marina (The University of Liverpool, Reino Unido)
Repede, Doina (Universidad de Granada)
Rodríguez Gonzalo, Carmen (Universitat de València)
Ruhstaller, Stefan (Universidad Pablo de Olavide)
Saborido Beltrán, Mario (University of Bristol, Reino Unido)
San Mateo Valdehita, Alicia (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED)
Santos Rovira, José María (Universidad de Lisboa, Portugal)
Šifrar Kalan, Marjana (University of Ljubljana, Eslovenia)
Tejero López, José Ángel (Universidad Camilo José Cela)
Trenc, Andreja (University of Ljubljana, Eslovenia)
Tudela Isanta, Anna (The Open University, Reino Unido)
Vázquez Laslop, María Eugenia (El Colegio de México, COLMEX, México)

ÍNDICE

Sección Monográfica. Enseñanza explícita de la gramática del español: estructuras y contextos / <i>Explicit Grammar Instruction in Spanish: Structures and Contexts</i>	13
Introducción. Enseñanza explícita de la gramática del español: estructuras y contextos / <i>Introduction. Explicit Grammar Instruction in Spanish: Structures and Contexts</i>	15-30
Mara Fuertes Gutiérrez (The Open University, Reino Unido)	
María José García Folgado (Universitat de València, España – GIEL)	
Javier Muñoz-Basols (Universidad de Sevilla, España - University of Oxford, Reino Unido)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.14	
Factores determinantes para la efectividad de la gramática explícita – el caso de las oraciones condicionales / <i>Determining Factors for the Effectiveness of Explicit Grammar – the Case of Conditional Clauses</i>	31-51
Goretti Prieto Botana (University of Southern California)	
Carolina Castillo Larrea (University of Southern California)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.01	
Patrones estructurales de la gramática del español: aplicaciones en la enseñanza de L1 y L2 / <i>Structural Patterns of Spanish Grammar: Applications to the Teaching of L1 and L2</i>	53-75
Ana María Judith Pacagnini (Universidad Nacional de Río Negro)	
Ana María Marcovecchio (Universidad Católica Argentina / Universidad de Buenos Aires)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02	
Gramática y habla del profesor en la enseñanza del español: un estudio de caso sobre la problemática en torno a las perífrasis verbales / <i>Grammar and Teacher Talk in the Teaching of the Spanish Language: a Case Study on the Challenges Related to Verbal Periphrases</i>	77-99
Juan Hernández Ortega (Universidade Jean Piaget de Cabo Verde)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.03	

El tratamiento de los pronombres de sujeto de la segunda persona del plural en su variación dialectal / *Subject Pronouns: a Study on Dialectal Variations within the Second Person Plural* 101-125

Luis Arturo Hernández Basave (Université Toulouse Jean Jaurès / UIMP)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.04>

El paisaje lingüístico de la ciudad en la enseñanza de la gramática: una propuesta aplicada con estudiantes norteamericanos / *The Linguistic Landscape of the City in Grammar Teaching: an Applied Teaching Practice with North American Students* 127-146

Eduardo España Palop (Universidad de Valencia)

Héctor Hernández Gassó (Universidad de Valencia)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.05>

La enseñanza de la gramática del español en la educación secundaria francesa: de las directrices ministeriales a la percepción del alumnado / *The Teaching of Spanish Grammar in French Secondary Education: from Ministerial Directives to Student Perceptions* 147-175

Carmen Ballester de Celis (Université Sorbonne Nouvelle - CLESTHIA)

Yekaterina García Márkina (Université de Tours - ICD)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.06>

Explicaciones sobre usos exclusivos de *ser* y *estar* proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ELE de la secundaria alemana: un análisis sobre su validez / *Instructional Explanations about Exclusive Uses of Ser and Estar Provided by Secondary School ELE Teachers and Prospective Teachers in Germany: an Analysis about its Validity* 177-204

Zutoia Ríos Mugarra (Universidad de Potsdam)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.07>

Significado y pragmática del pluscuamperfecto de indicativo: reflexión gramatical en la clase de español para estudiantes polacohablantes / *Meaning and Pragmatics of the Pluscuamperfecto de Indicativo: Grammatical Reflection in the Spanish Language Teaching (SLT) Classroom for Polish Students* 205-229

Maciej Jaskot (Universidad de la Comisión de Educación Nacional en Cracovia)

Agnieszka Wiltos (Universidad de Varsovia)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.08>

Sección Varia

- El asno de Sancho. ¿Un ejemplo tradicional de la gramática española o un clásico moderno? / El asno de Sancho. A Traditional Example from Spanish Grammar or a Modern Classic?.....* 233-254

Francisco Escudero Paniagua (Universidad Rey Juan Carlos)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.09>

- Intercultural Communicative Competence: Current Trends and Critical Dimension / *Competencia comunicativa intercultural: tendencias actuales y dimensión crítica* 255-276

Jacqueline García Botero (Universidad del Quindío)

Margarita Alexandra Botero Restrepo (Universidad del Quindío)

Cristian Camilo Reyes-Galeano (Universidad del Quindío)

Yeray González-Plasencia (Universidad de Salamanca)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.10>

- Elementos precastellanos en la toponimia urbana de Sevilla / *Pre-Castilian Elements in the Urban Toponymy of Seville.....* 277-299

María Dolores Gordón Peral (Universidad de Sevilla)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.11>

- Formas de tratamiento pronominales y *place making* variacional en Oaxaca de Juárez, México / *Pronominal Address forms and Variational Place Making in Oaxaca de Juárez, México.....* 301-318

Jannis Harjus (Universität Innsbruck)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.12>

- Estudio cuantitativo y cualitativo de cláusulas sustantivas en estudiantes preuniversitarios / *Quantitative and Qualitative Study of Substantive Clauses in Pre-University Students* 319-337

Anwar Hawach Umpiérrez (Universidad de Las Palmas de

Gran Canaria)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.13>

Reseñas de libros

- Ana Teresa Pérez-Leroux y Yadira Álvarez-López: *Gramática analítica avanzada. Construyendo significados en español*. Londres y Nueva York: Routledge, 2024, 291 pp. ISBN: 978-103-253-883-9 341-346

Antonio Fábregas (Norwegian University of Science and Technology)

- Kim Potowski y Naomi Shin: *Gramática española. Variación social*. Londres y Nueva York: Routledge, 2019, 179 pp. ISBN: 978-1-138-08397-4..... 347-352

María Martínez-Atienza de Dios (Universidad de Córdoba)

- Manuel Martí-Sánchez y Motoko Hirai: *Comunicación intercultural y fracasos comunicativos. Un estudio de caso: españoles y japoneses estudiantes de ELE*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 2024, 292 pp. ISBN: 978-84-313-3941-8..... 353-356
 Monserrat Rius Miranda (Universidad Complutense de Madrid)
- María Jesús Viguera Molins: *Tiempos y lugares de al-Andalus en textos árabes*. Madrid: Real Academia de la Historia, 2023, 620 pp. ISBN: 978-84-15789-00-0..... 357-359
 Fátima Roldán Castro (Universidad de Sevilla)
- José Javier Rodríguez Toro: *La antroponimia del Reino de Sevilla. Estudios*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla (Colección Lingüística, n.º 87), 2024, 228 pp. ISBN: 978-84-472-2599-6..... 361-365
 Stefan Ruhstaller (Universidad Pablo de Olavide)



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

EL TRATAMIENTO DE LOS PRONOMBRES DE SUJETO DE LA SEGUNDA
PERSONA DEL PLURAL EN SU VARIACIÓN DIALECTAL

SUBJECT PRONOUNS: A STUDY ON DIALECTAL VARIATIONS
WITHIN THE SECOND PERSON PLURAL

LUIS ARTURO HERNÁNDEZ BASAVE

Université Toulouse Jean Jaurès / UIMP

luis.hernandez-basave@univ-tlse2.fr

 0009-0005-8037-652X

Recibido: 30-04-2024 | Aceptado: 08-07-2024

Cómo citar: Hernández Basave, L. A. (2025). El tratamiento de los pronombres de sujeto de la segunda persona del plural en su variación dialectal. *Philologia Hispalensis*, 39(1), 101-125. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.04>

RESUMEN

Este trabajo expone la necesidad, desde una perspectiva sociolingüística, de saber utilizar las formas en las que aparece la segunda persona del plural en español. Nuestra hipótesis de investigación estriba en que el alumnado en Francia aprende nociones propias de la variante centro-norte peninsular (Moreno-Fernández, 2020) respecto al uso del *vosotros* y *ustedes*, pues es el geolecto por el que optan las instituciones educativas. Así, la dificultad de comprender una perspectiva lingüística que no supone que tales pronombres denotan un tratamiento de familiaridad o formalidad respectivamente tiende a causar actitudes de desaprobación y redundancia en el desprestigio de las variantes americanas. Para ello, presentaremos los resultados provenientes de una encuesta en donde docentes y estudiantes se decantan por uno de los pronombres en cuestión y exponen su parecer respecto a las variantes de prestigio. Mediante un análisis cualitativo y cuantitativo, pretendemos demostrar la importancia de crear una conciencia sociolingüística en discentes y docentes de ELE ante la variación dialectal del español.

Palabras clave: dialectología, ELE, actitudes lingüísticas, lengua de prestigio.

ABSTRACT

This research project exposes the need, from a sociolinguistic perspective, to know how to use the forms in which the second person plural appears in Spanish. Our hypothesis is that students in France are taught notions of the central-northern peninsular variant (Moreno-Fernández, 2020) regarding the use of *vosotros* and *ustedes*, since such is the geolect chosen

in schools. Thus, the difficulty of understanding a linguistic perspective that does not assume that such pronouns denote a treatment of familiarity or formality respectively tends to elicit an attitude of disapproval, resulting in the discrediting of the Hispanic American variants of the language. With this in mind, we will present the results of a survey in which teachers and students chose one of the above-mentioned pronouns and shared their opinions regarding the prestige associated with these variants. Through a qualitative and quantitative analysis, we aim to demonstrate the importance of creating a sociolinguistic awareness in ELE students and teachers that makes justice to the dialectal variation of the Spanish language.

Keywords: dialectology, ELE, Spanish's dialects, linguistic attitudes, linguistic prestige.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo busca dar cuenta del trato y de la percepción que se tiene de las variantes americanas del español en ciertas realidades transatlánticas, en concreto respecto al uso de los pronombres de la segunda persona del plural. Mediante observaciones pedagógicas en las aulas francesas, hemos notado cómo se suele tildar a las variantes hispanoamericanas de *diferentes y particulares*. Fenómeno que más tarde, para docentes que tengan o adopten tales geoelectos, deviene una pugna didáctica al enfrentarse a estudiantado universitario que no logra entender el uso tan básico como consuetudinario de los pronombres personales *ustedes* y *vosotros*, pues la sola prescripción gramatical que poseen al respecto reside en que el primero remite a un trato de cortesía, mientras que el segundo a uno de informalidad.

Lo anterior se debe a cuánto está implantada en Francia la variante europea del español, pues una gran parte de los profesores no nativos opta por esta variedad¹, amén de que es la que mayormente aparece en los manuales, que se escucha en los audios de los mismos y en el acento que tales docentes adoptan. Lo que nos llevó a cogitar en lo diverso que pueden sonar y parecer las variantes americanas tanto de manera oral y escrita y, aludiendo a Company (2013) relacional y referencial, pero también sobre lo poco legítima que para muchos profesores y aprendices llegasen a ser dichas variedades al distanciarse de la adquirida por tradición escolar. A este respecto, Bosque Muñoz advierte:

que la información sobre la forma de hablar de los demás no forme parte de la cultura general de los hispanohablantes tiene algunas consecuencias desafortunadas. Una de las más evidentes es el riesgo de juzgar como [...] incorrectas las opciones lingüísticas con las que el hablante medio no está familiarizado. (Bosque Muñoz, 2023: 10)

¹ Nos referimos a la variedad castellana, pues la mayoría de los profesores de español no nativos observados, si bien han vivido, trabajado y/o estudiado en ciudades como Málaga, Sevilla y Cáceres, por citar algunas, se apegaban más a la variante del centro-norte de la Península a la hora de hablar delante de sus alumnos.

La inferencia negativa que provoca el déficit de conocimiento dialectal puede, a su vez, encontrarse en la valoración de los docentes de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) hacia las diversas variantes de la lengua. Por lo que es vital que cada docente funja como el estandarte sociocultural de la lengua que habla y enseña, enaltecendo sus especificidades e inculcando la riqueza y diversidad que en ella habitan. Así, este artículo pretende contribuir a fortificar el baluarte de la pluralidad dialectal que posee el español y la enseñanza y concientización respecto a su riqueza variacional.

La hipótesis primaria de este trabajo se sustenta en el hecho de que el alumnado universitario en Francia trae aprendidas nociones propias de la variante centro-norte peninsular o castellana (Moreno-Fernández, 2020) respecto a la segunda persona del singular y plural en español, pues es el dialecto por el que optan las instituciones educativas. Ello les supone una importante confusión al momento de enfrentarse a las demás formas y perspectivas que existen de estos pronombres en Hispanoamérica. Por otro lado, el pronombre *vous* en francés puede traducirse como ‘usted’, ‘vosotras’, ‘vosotros’, ‘ustedes’ e, incluso, ‘tú’; lo que produce una doble dificultad para tales estudiantes, ya que la forma y el fondo les resulta nebulosos. Por tal, nos hacemos las siguientes interrogantes: ¿cómo hacer que el alumnado comprenda las diferencias gramaticales que existen en los sujetos de segunda persona en español? Y, ¿por qué resulta esencial, desde un punto de vista sociolingüístico, conocer y saber utilizar las formas en las que se presenta un sujeto tan recurrente como necesario?

Nuestra finalidad es poder demostrar la importancia de establecer una consciencia sociolingüística en el profesorado y, sobre todo, en el alumnado de ELE. Tal consciencia sociolingüística será apuntalada mediante conceptos que pueden develar las causas que originan el descrédito lingüístico ante geolectos diversos del castellano, a saber, las nociones de prestigio y actitudes lingüísticas y que, a su vez, pueden ser concientizadas y modificadas mediante lo que propone el panhispanismo en la enseñanza de ELE.

2. CONTEXTO TEÓRICO

En ambos lados del Atlántico, las investigaciones realizadas sobre variación gramatical en el mundo ELE convergen en la necesidad por indagar y poner en foco el cariz pluricéntrico del español, así como los fenómenos de carácter lingüístico y social que de él se desprenden (Lebsanft *et al.*, 2012; Company, 2013; Méndez García de Paredes, 2014; Escandell Vidal y Leonetti, 2016; Avellana y Kornfeld, 2019; Erdely Ruiz, 2020; Bosque Muñoz, 2023). Los trabajos recién aludidos fungen como brújula y soporte de lo que pretendemos analizar en nuestro contexto francés, pues plantean que «todo sistema comunicativo tiene una sistematicidad» (Potowski y Shin, 2019: 10), es decir, que sus diferencias no deben ser vistas como desviaciones de la

lengua partiendo de un solo paradigma dialectal, sino como componentes, perspectivas y personalidades que el idioma, en tanto que lengua viva, posee en su multiplicidad de tiempo, lugar y percepción.

2.1. El prestigio lingüístico

Como sostienen Borrego Nieto *et al.* (2019: 223), aunque desde una perspectiva cuantitativa el número de hispanohablantes que utiliza *vosotros* es una minoría, todos los manuales (de ELE publicados por editoriales españolas, según su estudio) utilizan este uso peninsular como base para, después, agregar que en América este es sustituido por *ustedes*. Lo mismo acontece con los manuales publicados por editoriales francesas. Llama, pues, la atención que una forma perteneciente a un dialecto en particular (el castellano) sea el punto de partida para explicar un fenómeno que, volviendo a lo referido por Borrego Nieto *et al.* (2019), se produzca en una población cuyo número es mucho menor a la que prescinde de dicho pronombre personal. Para ello, conviene recurrir a lo que la sociolingüística conceptúa como prestigio lingüístico. A este respecto, Moreno-Fernández (2017: 45) señala que:

[e]l prestigio de una lengua está asociado a un «predominio cultural, político y económico» de un país o comunidad, por lo cual hay variedades de más prestigio que otras. En el mundo hispano en general el castellano se ha considerado de más prestigio al igual que las variedades que más se acercan a esta variedad. Dentro de España se considera de más prestigio la variedad del centro-norte de España, mientras que las variedades andaluza, el canario y las de la sierra andina son consideradas variedades «populares o vulgares».

Lo anterior nos lleva a sostener que el prestigio lingüístico se refiere a la valoración social que se otorga a una lengua o variante de esta en comparación con otras. Es la percepción que una comunidad tiene acerca de la calidad, importancia o aceptación de un determinado modo de hablar o de un idioma en particular. Este concepto está estrechamente relacionado con factores sociales, culturales y económicos. Para Moreno Cabrera (1991: 89), las variedades sobre lo que se define como la lengua estándar o culta adquieren prestigio que no se basa en consideraciones meramente gramaticales, sino de otras de carácter político y social.

De modo que el prestigio lingüístico puede influir en la actitud (concepto que desarrollaremos más adelante) de las personas hacia su propia lengua o dialecto, en su elección de aprender o utilizar determinadas variantes lingüísticas en situaciones formales o públicas, pero también en el idioma o dialecto que han de seleccionar como lengua extranjera. En esta línea, Valdivieso (1983: 137) señala que «la lengua, como muchos otros fenómenos sociales, está sometida a un proceso constante de valoración social. La intervención de este factor implica un ordenamiento jerárquico de las variaciones: existen usos que tienen prestigio y usos que

son estigmatizados». Lo anterior se ve complementado por lo que sostiene Moreno Cabrera al ejemplificar que:

cuando se idealiza en una descripción lingüística y se habla, por ejemplo, de un hablante-oyente ideal localizado en una comunidad lingüística homogénea y a continuación se estudia únicamente una determinada variedad lingüística, que suele ser la lengua que se reconoce como estándar, se está privilegiando una variedad entre otras muchas y la descripción en su totalidad, por muy objetiva que sea, tiene un fundamento ideológico subyacente, que en modo alguno puede hacerla neutral, inatacable e inobjetable ideológicamente. La actividad de los gramáticos pasa así a estar al servicio del mantenimiento y valoración de una variedad concreta que se privilegia sobre las demás. (Moreno Cabrera, 1991: 89-90)

Ello nos permite afirmar que la lengua deviene un instrumento político que enaltece a una variación en detrimento de otras. En este sentido, Potowski y Shin apuntan que «[l]os lingüistas saben que todos los usos naturales de la lengua [...] representan un sistema válido de comunicación que sigue reglas y patrones» (Potowski y Shin, 2019: 13) y que, además, «la sociedad normalmente juzga ciertas [...] variantes de la lengua como peores, agramaticales o incorrectas, y a otras variedades como mejores, gramaticales y correctas» (Potowski y Shin, 2019: 14). Así, desde una perspectiva sociolingüística, las diferencias dialectales resultan legítimas y equitativas; pero no ocurre lo mismo en la sociedad, es decir, en la configuración mental de los hablantes y/o aprendientes para con una lengua.

En esta misma línea, con todo y que «[l]a presencia de lo dialectal, lo pragmático o lo estilístico en el sector del español como lengua extranjera es ineludible en la actualidad y está respaldada por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, y otros documentos de referencia» (Soler-Montes, 2020: 92), no sorprende percatarse de que los manuales de español suelen priorizar una variedad de prestigio, habitualmente la del castellano. A este respecto, García-Fernández (2010: 102) apunta que, aunque actualmente se dé espacio a las diversas variantes en los manuales de ELE, el geolecto castellano sigue teniendo la ventaja sobre los demás; asimismo, el autor brega por una formación más eficaz en dialectología necesaria para el profesorado de ELE.

Una vez definida la problemática que establece el prestigio lingüístico, huelga mencionar lo que plantean Areiza Londoño *et al.* (2012: 105) al referir que «[n]o se puede desconocer la relación existente entre prestigio lingüístico y educación por cuanto uno de los conflictos que se enfrente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas [...] es el hecho de sortear las preferencias sociolectales de los hablantes y la imposición del uso prestigioso que prefiere la institución o la academia». En este sentido, una de las consecuencias que se originan al decantarse por una sola variante en la enseñanza de ELE y, más aún, considerarla como el dialecto de referencia, tanto en el ejercicio docente personal como a nivel estructural (entiéndase este

como lo que prima en la institución, en los manuales) será el de generar actitudes desestabilizantes y/o reprobatorias por parte del profesorado y del alumnado hacia las diversas variantes de la lengua española pues, tal y como lo arguye Company, «*imponer* el uso lingüístico es tener poder e imponerlo» (Company, 2013: 16).

2.2. Las actitudes lingüísticas

Apoyándonos en lo que afirma Moreno-Fernández (1998: 178), la actitud que se genera hacia una lengua y su uso resulta positiva cuando se reconoce el hecho de que las lenguas no solamente evocan formas y atributos lingüísticos específicos, sino que además transmiten significados, connotaciones sociales y valores sentimentales. Conjuntamente, Lastra (1992: 391) señala que las actitudes hacia la lengua definen dispositivos de categorización social que se relacionan con oportunidades políticas y económicas. La sociedad se construye un imaginario cuasi inamovible frente a ciertas especificidades lingüísticas y estas tienen impacto en los juicios de valor que se dan a los miembros de una comunidad lingüística y las oportunidades que se les otorgan. Así, suscribimos con Holmes (1992: 346) cuando apunta que «*people develop attitudes towards languages which reflect their views about those who speak the languages, and the contexts and functions with which they are associated*».

Lo apenas estipulado nos lleva a sostener que estudiar las actitudes lingüísticas sirve para comprender cómo las percepciones y las valoraciones de la lengua afectan las interacciones sociales, la identidad cultural y la comunicación en general («decimos que no entendemos a los que no queremos entender», [Potowski y Shin, 2019: 4]), sin dejar de mencionar lo relevantes que llegan a ser en contextos educativos y de planificación lingüística.

Como lo señalamos en nuestra introducción, en las aulas francesas no se suele descentralizar la variante enseñada (la castellana), poniendo de manifiesto de que quien difiera de ella resultará ajeno a un dialecto al que comúnmente se le endilga la calidad de «el español más “auténtico”, el más puro y el más correcto» (Moreno-Fernández, 2020: 38). De suerte que estar conscientes de las actitudes lingüísticas generadas en un contexto escolar, y por extensión social, coadyuva a «la descolonización del currículum, especialmente en el caso de enseñanza de lenguas con historia colonial o en contextos poscoloniales» (García, 2019: 153-154, cit. en Fuertes-Gutiérrez *et al.*, 2022).

Resulta esencial, pues, tener presentes «los conocimientos y la reflexión para desalojar [a las actitudes negativas] de los patrones valorativos» (Andión Herrero, 2013: 160); por lo que se vuelve determinante el papel que desempeña la sociolingüística en la didáctica de ELE para con las actitudes, ya que estas «alimentan y determinan aspectos psíquicos, sociales y pedagógicos de los aprendices» (Andión Herrero, 2013: 160). Aprendices que, como actores sociales, llevarán a la práctica lo adquirido en los salones de clase y emitirán juicios de valor o, remitiéndonos a

Lastra, podrán incluso brindar oportunidades (personales, culturales, laborales) a los diversos miembros de las distintas comunidades lingüísticas.

En este sentido, Vázquez (2008: 5) argumenta que «[l]as actitudes no se heredan, sino que se transmiten y es precisamente en el proceso de socialización que tiene lugar entre las paredes del aula donde los valores, creencias y convicciones encuentran un caldo de cultivo privilegiado». Así, la idea primaria de que la lengua no puede escindir de su tejido social, base misma de la sociolingüística, pone de relieve su condición de constructo cultural y, por ende, susceptible al uso y percepción que le otorgan sus diversos actantes. En esta línea, Company sustenta que «[d]e esta toma de conciencia del “yo” deriva la necesidad lingüísticamente al “otro”. La valoración, por tanto, es externa a la gramática, pero puede, y suele en no pocas ocasiones, terminar rediseñando la estructura de la gramática» (Company, 2013: 19) y, agregamos, rediseñando la valorización de ciertas variantes de cara a la dominante.

Así pues, para sanear los prejuicios y perjuicios que lleguen a causar las actitudes lingüísticas, podemos recurrir a los ideales del panhispanismo, o sea, reconocer que existen distintas variedades con valor normativo y que pueden diferir de la variante centro-norte peninsular (Borrego Nieto *et al.*, 2019). Para ello, conviene apelar a la dialectología, entendida esta como una «rama de la lingüística que intenta delinear las zonas geográficas de diferentes rasgos lingüísticos» (Potowski y Shin, 2019: 29), y profundizar en lo que Moreno-Fernández (2020: 27) describe al español como un sistema policéntrico con distintos modelos de referencia para el uso culto, en función del área dialectal de que se trate.

2.3. El panhispanismo y la importancia de las variedades de la lengua

Entre las características que confiere Pérez Hernández (2017: 67) al concepto de panhispanismo, rescatamos aquella que, basada en el pensamiento de Andrés Bello, tiene por objetivo legitimar su efectividad y su aplicabilidad en las prácticas descriptivas de la lengua que engloban las diversas realidades del mundo hispanohablante. Asimismo, el autor sostiene que el panhispanismo resalta el policentrismo de la lengua y elude, de este modo, toda hegemonía lingüística de orden dialectal propia del hispanismo español o americano de tiempos de antaño. En acuerdo con lo anterior, Masuda (2019: 89) asevera que el panhispanismo es «una iniciativa institucional conjunta de configurar una lengua hablada en un vastísimo ámbito geográfico, el cual se fundamenta en reconocer la polinormatividad en sus hablas cultas». Lo anterior se consolida con los pensamientos de Andión Herrero y González Sánchez al afirmar que:

las autoridades lingüísticas del español reconocen la realidad variada y variable, a la par que unitaria, de nuestra lengua, por ello se hace imprescindible identificar sus rasgos compartidos y divergentes con el fin de realizar una explicación certera

de los fenómenos lingüísticos; [...] *panhispanismo* es palabra clave, junto a *unidad* y *diversidad*. (Andión Herrero y González Sánchez, 2022: 249)

Del mismo modo, *La nueva política lingüística panhispánica*, documento avalado tanto por la Real Academia Española como por la Asociación de Academias de la Lengua Española, señala que:

El conocimiento de las características que presenta actualmente nuestra lengua en todos los países que integran el mundo hispánico permite llevar a cabo una auténtica política panhispánica, que recoge lo consolidado por el uso y [...] se adelanta a proponer las opciones que parecen más aconsejables en aquellos puntos en los que el sistema muestra vacilación. (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2004: 4)

De manera que, cuando al igual que Lope Blanch (1972: 31) sostenemos que «[l]a realidad lingüística postula, para la lengua hablada culta, una pluralidad de normas», nos referimos a la idea del español como una lengua unificadora y, a la vez, legítima en y con sus diferencias dialectales. Borrego Nieto *et al.* (2019: 218) explican lo que, desde los años noventa, la *NGLE* (*Nueva gramática de la lengua española*) se propone mediante una política panhispánica, pues contempla la existencia de distintas variantes, o usos específicos de la lengua, con valor normativo; que dichos dialectos no deben forzosamente pertenecer a los del «español europeo»; y que las variantes comunes a dos o más zonas pueden poseer una diferente consideración social, respectivamente.

Lo anterior nos permite demostrar la pluralidad normativa que posee el español, pues es un fenómeno natural y enriquecedor, ya que refleja la diversidad de las comunidades que hablan el idioma. Así, es preciso legitimar y concientizar sobre dicha multiplicidad normativa en el contexto académico. En esta línea, al no poner en marcha tal ejercicio de valorización dialectal que el panhispanismo confiere, Cerdeira y Vicente (2009) postulan que tanto el profesorado como los discentes de ELE pueden incurrir en una aproximación etnocentrista hacia la lengua que hablan y estudian:

Los conceptos de variante dialectal y norma están íntimamente relacionados con el etnocentrismo. Esta noción también condiciona el acercamiento a la riqueza cultural del español, pues es un elemento clave para legitimar el prestigio lingüístico de una variante dialectal. Tanto el profesor como el alumno E/LE, poseen una mirada etnocéntrica que influye en la percepción del objeto de estudio que es la lengua. (Cerdeira y Vicente, 2009: 363)

De suerte que, si bien Borrego Nieto *et al.* (2019: 229) concluyan que «el panhispanismo es todavía [...] más una especie de barniz de corrección política que un

intento serio de carácter pedagógico», vaticinan a su vez que «[l]a voluntad expresa de aplicarlo revela, no obstante, un cambio de actitud prometedora». Así, es importante acompañar tal puesta en marcha panhispánica con los postulados de Moreno-Fernández (2020) al referirse al español como una lengua pluricéntrica en esencia, hablada por 500 millones de personas en tres continentes, con diversas áreas geolectales extendidas en 21 países, y varios focos de prestigio y cultura que emiten norma. Los focos de prestigio que propone Moreno-Fernández (2020) se componen, en el continente americano, de la variante estadounidense, la mexicana y centroamericana, la caribeña, la andina, la austral o rioplatense y la chilena; en el continente africano, la variante de Guinea Ecuatorial; y en Europa, la del centro-norte peninsular o castellana, la del sur peninsular o andaluza, y la canaria. Esta clasificación que diferencia y valida la pluralidad de los dialectos del español será clave para todo profesorado y alumnado de ELE pues, como el mismo autor (Moreno-Fernández, 2010: 10) lo referiría anteriormente, «los profesores de español deberían tener unos conocimientos mínimos, aunque suficientes, de la dialectología del español, para practicar su labor docente» ya que «[e]l aprendizaje de una lengua pasa inexorablemente por la adquisición de una de sus variedades» (Moreno-Fernández, 2010: 129).

Por tanto, es imprescindible que el método de la enseñanza de ELE transmita e instruya a sus aprendices sobre el proceso de variación lingüística, con el objetivo de valorizar la lengua aprendida apostando por un alumnado más abierto y consciente de lo que implican las diversas aristas que se desprenden de un idioma y que no existe una variante superior a otra, independientemente de que sea la más extendida en el contexto que la aprenden.

3. METODOLOGÍA

Si bien, tal y como lo señala Silva Corvalán y Enrique Arias (2017: 46), «la cuestión del número óptimo de individuos que asegure la validez y representatividad de la muestra es aún un problema no resuelto en sociolingüística», se puede establecer un patrón lo bastante coherente para que sea representativo. Respecto a este patrón, apunta Moreno-Fernández que el único requisito que se exige es que el juicio personal del que elabora la encuesta sea “razonable”» (Moreno-Fernández, 1990: 89).

Así, este trabajo echó mano de dos encuestas realizadas al estudiantado universitario de la Université Côte d’Azur (Niza) de primer año de facultad, en las licenciaturas de Lenguas Extranjeras Aplicadas (LEA) y de Lenguas, Literatura y Civilización Extranjeras y Regionales (LLCER), estos últimos, estudiantes cuya formación los prepara a la enseñanza de ELE. Se encuestó a 53 estudiantes a través de dos cuestionarios que podían responder en español o en francés. Si se escogió trabajar con alumnos de primer año de universidad es porque los conocimientos lingüísticos que adquirieron del español están todavía muy ligados o, en la mayoría de los casos,

proviene directamente de su formación secundaria y medio superior, contexto que nos interesa para fines de esta investigación.

Cabe destacar que, en lo relativo a la enseñanza de lenguas extranjeras, el programa de estudios que pone en marcha el Ministerio de Educación Francesa (*Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*) está en consonancia con lo que estipula el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER). Según lo convenido por el Boletín Oficial de la educación francesa, al término de sus estudios secundarios y medio superior, los estudiantes destinados a una formación universitaria en el ámbito de las lenguas deberán alcanzar un nivel de B2 o C1, es decir, niveles que los sitúan como usuarios independientes y competentes, capaces de identificar y utilizar las especificidades propias del idioma. Lo anterior se ve reforzado mediante el concepto del plurilingüismo como precepto didáctico en la enseñanza de ELE. En este sentido, el capítulo 2 del volumen complementario del MCER menciona que:

Considerar a los aprendientes como usuarios de la lengua supone un uso amplio de la lengua meta en el aula; se trata de aprender a utilizar la lengua, en lugar de aprender sobre la lengua (como materia de estudio). Considerar a los aprendientes como seres plurilingües y pluriculturales significa permitirles utilizar, cuando sea necesario, todos sus recursos lingüísticos, animándolos a que vean similitudes y regularidades, así como diferencias entre las lenguas y las culturas. (Instituto Cervantes, 2006)

Asimismo, se realizaron dos encuestas muy similares a docentes del grado secundaria y medio superior en Francia (*collège* y *lycée*). Sin embargo, por motivos ajenos a nuestra voluntad, el número de docentes encuestados es mucho menor que el del estudiantado universitario, siendo este de solo 10 profesores. Con todo, consideramos que esta cifra, si bien limitada, no nos supone tara alguna para nuestro trabajo, pues los docentes en cuestión laboran en centros de enseñanza ubicados en distintas partes del Hexágono (Estrasburgo, Nantes, Córcega, Burdeos, etc.) y utilizan, sin excepción, la misma gama de manuales propuestos y validados por el Ministerio de Educación Pública. Llama la atención, además, que las respuestas a las encuestas por parte del cuerpo docente fueron completamente homogéneas, punto que desarrollaremos más adelante.

3.1. Manuales consultados

En lo que respecta a la consultación del material, recurrimos a 16 manuales de ELE para alumnos de segundo año de secundaria (año en el que empiezan las clases de español), 11 manuales de tercer año de secundaria y 12 manuales de cuarto año de secundaria. Todos estos libros son hechos y publicados en Francia expresamente para la educación secundaria y medio superior tanto pública como privada,

es decir, material didáctico que maneja toda la comunidad estudiantil nacional. De esta didáctica consultada, destacan los manuales más recientes y utilizados en las escuelas francesas, a saber, *A mí me encanta*, *Anímate*, *Hispanmundo*, *Reporteros*, *Estupendo*, *Espacio abierto*, *Paseo libre*, entre otros.

3.2. Cuestionarios

Estos cuestionarios² han sido divididos en dos partes. En la primera, igual tanto para docentes como para estudiantes, la parte inicial versaba sobre datos generales, a saber, su nacionalidad, edad, género, su(s) lengua(s) materna(s), así como la siguiente pregunta: «En caso de no poseer al español como lengua materna, ¿dónde y cómo lo aprendió?» Luego, se procedió a una segunda parte que denominamos «Ejercicios de percepción lingüística» y que consistía en escoger la traducción que más les pareciera adecuada³ de ocho frases en las cuales se utilizaba a la segunda persona del plural en francés (*vous* tanto para ‘ustedes’, ‘vosotros’ e incluso ‘usted’, pero este último, al no estar en relación directa con nuestro análisis, no lo agregamos) acompañados, en la mayoría de los casos, de un contexto situacional y de los hablantes (un revisor del tren que se dirige a dos jóvenes, un universitario que pregunta a otros universitarios respecto a una asignatura, un estudiante que se acerca a dos secretarías para resolver una duda...). Por último, en esta primera encuesta se hicieron preguntas de reflexión respecto a si todas o la mayoría de las respuestas estaban conjugadas con *vosotros*, *ustedes* o, en caso de alternar, en qué consistía tal cambio.

La segunda parte del cuestionario difirió en ciertas preguntas que se le plantearon al estudiantado respecto al cuerpo docente, si bien ambas tenían el mismo objetivo: conocer su punto de vista sobre las variedades del español. Ambos cuestionarios indagaban sobre los diversos dialectos del español, a los estudiantes se les preguntó si los conocían y a los docentes si eran conscientes de utilizar alguno de ellos, cuál o cuáles de las variantes preferían y por qué, así como, cuál o cuáles de esas variantes consideraban que no tenían prestigio. Luego, el cuestionario dedicado a los profesores incluía preguntas sobre cómo debe ser un modelo lingüístico estándar y si han asistido a cursos dedicados a las variedades del español, justificando sus respuestas.

Al igual que las reflexiones de Andión Herrero (2013), nuestros cuestionarios buscaban obtener la mayor cantidad de información de las personas entrevistadas ya que, como la misma autora señala, «el estudio de las creencias y actitudes

² Los cuestionarios mencionados siguen gran parte del modelo aplicado por Andión Herrero (2013) en su estudio titulado *Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes* pues, a nuestro juicio, las preguntas que ahí aparecen se enmarcan en lo que buscamos identificar en la investigación que nos ocupa.

³ Escogimos el término *adecuado* y no *correcto* con el objetivo de concentrarnos en sus percepciones y no crear ningún tipo de presión respecto a cuál era la traducción supuestamente «justa».

requiere mucha sutileza» (Andión Herrero, 2013: 169). Por lo que estimamos prudente realizar cuestionarios mixtos de preguntas cerradas y abiertas. De este modo, la recopilación de los datos obtenidos resultó ser más eficiente y rentable que otros métodos, como las entrevistas en profundidad o los grupos focales en los cuales podríamos haber incurrido en cierta influencia hacia nuestro grupo encuestado. Conjuntamente, nuestros cuestionarios de forma anónima exhortaron a las personas a ser más honestas en sus respuestas sin tener que sentirse cuestionadas sobre los juicios que emitían. De ahí la pertinencia de recurrir a un cuestionario como herramienta metodológica empleada para el tratamiento de las actitudes de los estudiantes y docentes ante los aspectos específicos de la lengua.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Hacia una consciencia dialectal incluyente

La lengua funge como marcador simbólico que posee la identidad sociocultural, que hace que cada persona se sienta integrante de un grupo social y lingüístico (Lastra, 1992: 371). Partiendo de esta premisa que remite al sentido de pertenencia sociocultural que nos confiere no solo una lengua sino, al interno de ella, una variante, nos compete analizar cuál es la labor que desempeñan los estudios sociolingüísticos y, más en concreto, de dialectología en el aprendizaje y en la enseñanza del español como lengua extranjera. Asimismo, cuando Moreno-Fernández advierte que «la gramática no es fija y estática, sino que tiene la capacidad de cambiar como lo hace la experiencia, modificándose las construcciones, en su forma y en su significado, de acuerdo con el uso de la lengua» (Moreno-Fernández, 2012: 127), convenimos en que las percepciones lingüísticas que una norma o un geolecto pueden llegar a establecer no serán necesariamente aplicables a toda habla ni a la lengua en su integralidad. Ello ocurre con las variedades del español en su carácter léxico, fonético o gramatical.

Este último aspecto, que es el que aquí nos compete, puede presentarse en construcciones tan determinantes como habituales en la lengua española: tiempos verbales, usos de los verbos *ser* o *estar*, marcadores discursivos de diversa índole, entre otros. En este sentido, «[l]a lengua española, en tanto que lengua natural, es esencialmente variable y se encuentra en un constante proceso de cambio que hace que siga evolucionando y ajustándose para representar la realidad y el mundo que compone su extensa comunidad de hablantes» (Soler Montes, 2017: 2). De modo que dicho sentido de ajustabilidad o de adaptación al que los aprendientes y enseñantes de una lengua extranjera ineludiblemente se enfrentarán en la práctica real del idioma debería hacerse valer en el ejercicio didáctico de las aulas, con el fin de originar en su rendimiento escolar y lingüístico una consciencia (amén de enriquecerse de ella) de la variabilidad existente, válgase la redundancia, en las variedades de la lengua.

Lo anterior nos lleva a analizar sobre el uso de los pronombres *vosotros* y *ustedes*, así como la importancia de hacer que sus diferencias de aplicación y, retomando a Lastra, en tanto que marcador simbólico sobrepasan la reductiva prescripción gramatical que concede un grado de informalidad y formalidad al primero y al segundo respectivamente, pues aunque esto sea válido en uno o algunos de los geolectos del español peninsular, resulta por completo irrealizable en todos los habidos en el continente americano. Tal consciencia que supone la variedad dialectal, a la luz de los resultados arrojados por las encuestas realizadas a docentes y discentes, sigue sin llevarse a cabo ya que la presencia de una sola norma prevalece, se impone e invalida a las demás.

Así, una de las preguntas base para averiguar el grado de la familiaridad que tienen tanto el estudiantado y como el profesorado acerca de los diversos dialectos en español desvela que la variante castellana sigue a la cabeza del conocimiento y reconocimiento de sus estudiosos, tal y como lo demuestra la Figura 1.

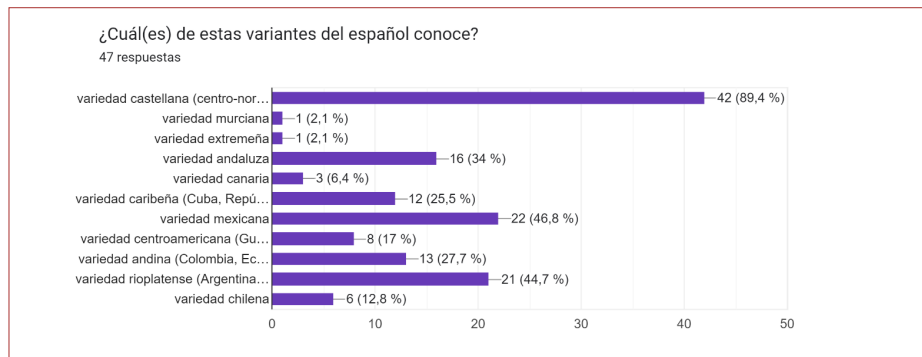
En un primer tiempo, podemos destacar que las variantes procedentes de México, de las regiones rioplatense y andaluza forman parte del imaginario del alumnado⁴. Aun así, la variante castellana rebasa por mayoría a las recientemente mencionadas. Esto se inscribe a lo referido por García Fernández (2010) cuando señala que, aunque más a menudo se pueden encontrar referencias a las diferentes variedades en los manuales de español, el dialecto castellano sigue predominando en los manuales publicados desde España, y lo mismo acontece en aquellos publicados fuera de la Península en donde la variedad de prestigio se relaciona con el del centro-norte de España. Lo que, como se aprecia en la gráfica de la Figura 1, redundante en que un considerable número de estudiantes conozca más esta variedad y tome de ella puntos de referencia hacia la gramática y la percepción de ciertos fenómenos lingüísticos como el que aquí nos ocupa.

Estos resultados, además, se tornan decisivos al momento de escoger una variante y marcarla como preferible tal y como lo denotan las respuestas a la segunda pregunta del cuestionario. A la pregunta «¿Cuál(es) de estas variantes del español conoce?» en la que se desglosa una lista de dialectos procedentes de América y de la península ibérica, de las 47 respuestas otorgadas, 42 responden que la castellana, es decir, el 89,4% del total; de estas respuestas, 25 vienen acompañadas de alguna otra (rioplatense, mexicana o andaluza, como recientemente lo aludimos) y el resto varía sus opciones.

⁴ Cabría preguntarse si ello es resulta de una influencia mediática que proviene de la música, los clichés, el fútbol o el turismo.

Figura 1

Encuesta 1. Pregunta hecha a estudiantes universitarios



Nota. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, la segunda pregunta que sucedía y complementaba a la recién referida es «¿Cuál o cuáles de estas variantes prefiere y por qué?». Aquí huelga prestar atención a las respuestas que, en consonancia con la respuesta mayoritaria que había obtenido la primera pregunta, atribuían rasgos lingüísticos de superioridad o mayor prestigio a la variante castellana. Para ello, hemos de referirnos a la Tabla 1.

Las impresiones que ilustran estos estudiantes ponen de manifiesto la predominancia de una variante concreta. Predominancia que incita a la «necesidad de activar el poder transformador de la lengua en procesos de descolonización curricular» (Macedo, 2019; Lumadi, 2021, cit. en Fuertes-Gutiérrez *et al.*, 2022), al demostrarnos que tal variante sigue gozando de mayor aceptación y valoración en el imaginario colectivo escolar: la neutralidad y la originalidad de esta variante, es decir, el fundamento ideológico subyacente al que aludiera Moreno Cabrera.

Aunado a ello, destacamos que el hecho de preferir la variante castellana radica en que es la sola identificable, al ser la única que se enseña en la escuela. Esta problemática nos recuerda lo que Lope Blanch (2001) manifestaba a inicios de siglo: «ya va siendo innecesario reiterar que la lengua española no es sólo la lengua de España, sino también la de otras 19 naciones soberanas». A dos décadas de dicho pronunciamiento, nos percatamos de que todavía precisamos insistir en que no solo la lengua de España, sino la lengua de una variante en particular⁵ de la Península continúa presidiendo el reconocimiento, valoración y prestigio en menoscabo de las demás.

⁵ Es digno de atención que varias de las respuestas encontradas en las encuestas señalan la variante andaluza como de menor prestigio en conjunto con otras hispanoamericanas.

Tabla 1

Encuesta hecha a profesores y estudiantes sobre preferencias dialectales

¿Cuál o cuáles de estas variantes prefiere y por qué?	
Personalmente hablo la variedad castellana, y la prefiero porque creo que es la más neutra y comprensible. Sin embargo, las demás variedades tienen cada una algo especial en sí.	Solo la variedad castellana porque es lo que aprendo en la escola.
Prefiero la variedad castellana porque es el idioma que nos enseñan en el colegio y por tanto el más «fácil».	La variedad que me preferido es el castellana por que es el variedad que aprendo en el escuela.
Prefiero el castellano porque para mi es mas fácil de entenderlo pero me gusta mucho al rioplatense con la pronunciación del «ll» e «y» en «ch».	Preferio la variedad castellana porque pienso que es el mas simple.
Castellana porque no conozco los otras.	Prefiero la variedad castellana porque es la unica que conoce realmente.
Je préfère la variété castellana car c'est celle avec laquelle je suis la plus familière.	[<i>respuesta dada por un profesor</i>] Prefiero la variedad castellana, más pura. / la mexicana, por su acento.

Nota. Fuente: elaboración propia.

4.2. Las actitudes lingüísticas del profesorado y del estudiantado

En el marco de la competencia comunicativa, Hymes (1971) apunta que la reflexión de las actitudes hacia la lengua y su utilización son esenciales para la comunicación y que las reglas gramaticales pueden ser infructuosas si no se otorga relevancia a su uso (Hymes, 1971: 278). Conjuntamente, Soler Montes indica la necesidad de señalar que muchas de las dificultades que surgen en el aula frente a los contenidos gramaticales se originan en la actuación que adopta el profesorado. Lo que resulta en descripciones gramaticales inadecuadas, reductivas y que excluyen las especificidades lingüísticas que no suscriban a tales explicaciones, sea esto de forma consciente o inconsciente (Hymes, 1971: 9-10).

Lo anterior coadyuva a analizar los resultados obtenidos de las personas encuestadas frente a la postura gramatical que se puede adoptar a partir de los pronombres *ustedes* y *vosotros*, al igual que la condición «inatacable e inobjetable» (evocando nuevamente a lo referido por Moreno Cabrera) pero también inoperante y restrictiva de tal postura al no tener en cuenta las variaciones lingüísticas que se producen en su variedad dialectal, por lo que conviene referirse a las frases

con las traducciones que escogieron los encuestados. Ahora bien, antes de adentrarnos en tal análisis, precisamos reiterar que nuestro objetivo no reside en señalar la corrección gramatical pues no había respuestas erróneas, de hecho, desde la perspectiva que erige a la variante castellana, las respuestas fueron en su mayoría adecuadas ya que muchas de ellas destacaron la diferencia entre el grado de formalidad e informalidad en su función social. Lo que nos interesa poner de relieve es la rigidez con la que se emitieron juicios de valor para con el espectro tan amplio que supone el español en sus diversas aristas dialectales sin que, por desprestigio o desconocimiento, se hubieran considerado estas últimas.

De manera que, si desglosamos las respuestas dadas en los cuestionarios, notamos que al momento de elegir los pronombres *vosotros* o *ustedes* impera el grado de familiaridad o distancia que utilizaría el hablante. Un ejemplo de ello se ilustra en el vocativo «Lisa y Hugo» para invitarles a hacer algo, que recibió un 70% el uso de *vosotros* por parte del profesorado y un 78,8% de este mismo pronombre por parte del estudiantado. Enseguida, al referirse a «damas y caballeros», el profesorado se mostró unánime ante el uso de *ustedes*; el alumnado, por su parte, mostró un 61,5% de preferencia hacia tal pronombre. Igual de aplastante es la predilección del *vosotros* para con el vocativo «niños» de la tercera frase: el profesorado se situó en un 77% (el resto se había registrado como hablante de una variedad hispanoamericana, de ahí que no hubiera optado por la opción mayoritaria), mientras que el alumnado se dividía entre un 60% a favor del uso de *vosotros* contra el 40% que se decantaba por *ustedes*. En cuanto a la frase que concierne la situación de un joven viajero que se dirige a dos chicas en el mismo tren, es llamativo notar la disparidad de respuestas que se produjo entre el profesorado y el alumnado: los primeros optaron por el uso de *vosotros* (67% de respuestas), mientras que con los estudiantes se obtuvo un empate en las respuestas entre el uso de *ustedes* y *vosotros*. ¿Resulta de alguna interferencia sociocultural propia de la realidad francesa en la cual se tiende a optar por el tratamiento de *usted* para consultar algo con desconocidos con todo y que se trate de coetáneos jóvenes? Sin embargo, no se produjo lo mismo en el ejemplo consecutivo que situaba al hablante fuera de un salón de clases y les preguntaba a posibles compañeros suyos por una asignatura. En este contexto, el profesorado se inclinó en un 77,8% por el *vosotros* y el estudiantado, un 65,4% por ese mismo pronombre. Tal vez aquí el espacio les era más familiar a los estudiantes haciéndolos sentir más en confianza hacia las personas a las que se dirigían. Por último, una vez más la totalidad del uso de *ustedes* se la llevó el profesorado en la situación en la que una persona dialogaba con las secretarías de la universidad, respuesta compartida en un 78,8% por los estudiantes.

Como ya mencionamos, estos resultados son coherentes con lo que estipula la variedad mayormente escogida por las personas encuestadas (la castellana) al diferenciar el uso de ambos pronombres. Podríamos, además, afirmar que los encuestados poseen una competencia sociocultural adecuada y eficiente al variar de

pronombre en función de su situación. Sin embargo, reiteramos que lo que nos crea cuestionamientos respecto a estas opciones es la reflexión que les siguió. Para ello, véase en la Tabla 2 algunas de las respuestas generadas al respecto, respuestas que resumen las posturas que se derivaron.

Tabla 2

Posturas de estudiantes y profesores sobre uso y función del “vosotros” y “ustedes”

¿Si todas o la mayoría de sus respuestas es la A [uso de <i>ustedes</i>], ¿sabría explicar por qué?	
Yo diría que usar ustedes para gente que no son familia o gente cercana es más adecuado por tema de cortesía.	Personalmente marqué la A en todas las preguntas ya que en latinoamerica no usamos el pronombre «vosotros» sino el «ustedes».
La repuesta A es para ser formal.	Yo aprendí el español de México y por eso estoy acostumbrada a utilizar «ustedes».
No.	Por qué no utilizo el vosotros mucho.
Solo sé que al parecer la forma usted/ ustedes (para expresar formalidad en castellano) quedó en América hispanohablante desde la época colonial. [respuesta dada por un docente]	Como dije vengo de Latino América y allá no utilizamos el voceo y no conjugados con las mismas terminaciones que en España.
¿Si todas o la mayoría de sus respuestas es la B [uso de <i>vosotros</i>], ¿sabría explicar por qué?	
Porque en España, en muchísimas ocasiones, se suele tutear a la gente. Vosotros / vosotras = tuteo en plural. [respuesta dada por un docente]	Porque es las repuestas que me parece las mas bien.
Porque me parecían las respuestas mejores basándome sobre cada situación.	Es para ser mas informal al mismo nivel.
Car la phrase me semble plus correcte.	Porque me parece mejor.
Me parece más natural y fácil de pensar a estas que la a.	porque es vosotros

Tabla 2. (cont.)

Si sus respuestas son variadas, ¿podría explicar en qué se basa para alternarlas?	
Pienso que varía según la persona a la que nos dirigimos.	pienso que hay formas mas formal y otras mas informales, depende del contexto. entonces ya el «tutoiement» y el «vouvoiement».
depiende a quien le pide una cosa si es un alumnos puede ser mas simple con menos buenas figuras de buen language y al contario si es alguien de imporante o alto tener respecto y hablar con un buen español.	Bueno, es porque depende de la situación. Si habla con alguien que no conocimos, lo llamaremos con usted, y si hablamos con amigos compañeros de clase, es obvio que le podemos decir tú.
depende de las personas que hablan, por ejemplo, hay en frases personas que no se conocen, es decir que van a utilizar la tercera persona del singular o del plural.	Depiende a quien nos habla. Para hablar con más formas, cuando por ejemplo, un estudiante habla con un profesor utilizamos usted, en contrario para hablar de manera más informal utilizamos vosotros.
Depiende de la situación, pero solio voy a decir usted o ustedes cuando son adultos, especialmente si no les conozco.	Dans certains cas il s'agit de vouvoiement, dans les autres il s'agit de lorsque l'on s'adresse à 2 personnes ou plus.
Porque los respuestas A es mas comunes que el B que este mas cortesia.	La réponse A est plus courrante tandis que la réponse B est plus soutenu.
Me baso en el nivel de las personas que comunican.	Me baso en la frase correcta.
A es cuando utiliso usted (pour vouvoyer) y B es cuando hay varios personas.	he alterno mis respuestas porque el verbo cambia según la persona que elijamos y el rango de tal o cual personas.
He utilizado el voseo en casos de gran respeto.	a mi modo de ver se usa más el tuteo que la forma de cortesía. Esta última se usa en contextos más formales.

Nota. Fuente: elaboración propia.

A raíz de lo anterior, es necesario prestar particular atención a las actitudes de ciertos estudiantes y docentes al evocar respuestas de carácter superlativo: el hecho de que una respuesta —un tratamiento— perezca mejor o más respetuosa, de que una opción sea más correcta que la otra, más natural o más formal. Todo ello, además de demostrar el sentido unidireccional de un aspecto gramatical, puede

también redundar en un escaso conocimiento o aceptación que se posee del uso de tales pronombres en sus otras variantes, en sus otras realidades lingüísticas, pues el mismo profesorado le inculca esta perspectiva lingüística que acata como verdad única. Para ello, Andión Herrero apunta que «el profesor siente que el modelo castellano no está cuestionado (Moreno-Fernández, 2010). También en esta decisión contribuye poderosamente la parquedad de conocimientos dialectales de los profesores y que muchos de los materiales disponibles están elaborados en España con la norma castellana como preferente» (Andión Herrero, 2013: 169). Con todo, que los materiales que se utilizan en las aulas francesas no se elaboren en la Península no impide que el geolecto preponderante sea también el castellano⁶ y por tal, como lo hemos ya demostrado, el acercamiento al español se dé desde esa y única perspectiva. Entonces, ¿cómo podría llevarse a cabo una concientización de un uso más amplio del *ustedes* y *vosotros* sin que ello suponga confusión ni se contente al aprendiz con una explicación que no obedece a las realidades de la mayoría de la comunidad hispanohablante? Una solución constructiva y eficaz puede hallarse en lo que sigue:

Esa conexión con la lengua real y sus distintos usos promulgada por los enfoques comunicativos y recogida a través de la gramática pedagógica debería hacer que la enseñanza de la gramática se organizara partiendo de la observación y la problematización de los usos lingüísticos reales para que, a través de un currículum modular que parta de la observación, llegue a la conceptualización de las nociones gramaticales y alcance así la capacidad de descripción y procesamiento de los elementos principales de la lengua que acaben reflejándose en el propio discurso. (Soler Montes, 2017: 8)

Se aboga, pues, por un empleo de carácter descriptivo que acompañe y refuerce la veta prescriptiva que suele haber en el tratamiento de las lenguas extranjeras o de la propia. De modo que una comunidad lingüística se construye y se define mediante la participación en un conjunto de normas compartidas; tales normas pueden ser observadas por la uniformidad de modelos abstractos de variación que son invariables respecto a particulares niveles de uso (Labov, 1963: 11). Así, la enseñanza de un español que englobe aspectos concernientes a una lengua estándar e incluyente de la variedad geolectal viene a «establecer puentes entre las variedades del español y fomentar el conocimiento de la lengua que nos une» (Muñoz-Basols *et al.*, 2017: 19).

⁶ De hecho, en esa misma investigación, la autora advierte que «en Italia [...] “se desprestigian las variedades hispanoamericanas”, situación que quizás se vea propiciada por su cercanía a España y al modelo castellano» (Andión Herrero, 2013: 177). Llama la atención que tales manuales no disponen de otras variantes del español peninsular (a lo sumo, diálogos puntuales), lo que consolida nuestra idea de prestigio lingüístico que se adopta desde la esfera educativa.

4.3. El rol y la funcionalidad de los manuales

Con base en lo que establece el panhispanismo y en aras de recurrir a un arquetipo estándar de lengua que favorezca la unidad y diversidad de la misma, Moreno-Fernández (2000) apunta que para alcanzar un modelo que contemple los usos y reglas, pero sabedores de los límites de los primeros y la correcta formulación de las segundas, las academias deben proponer las reglas necesarias y, a la par, los lingüistas dar cuenta de los usos que se crean en la lengua con el objeto de llegar a una aplicación práctica (debería hacerse más «lingüística aplicable»). Los docentes de ELE, al hablar de «uso», no deben contentarse con el material propio de su «realidad subjetiva», sino interesarse por los cambios que se presentan en el habla y las distintas realidades de las diversas comunidades lingüísticas del universo hispánico.

Asimismo, cuando Wolfram y Schilling-Estes (2006: 10) afirman que «si tomáramos una muestra del habla cotidiana de la mayoría de la gente, encontraríamos que casi nadie habla de la manera que se prescribe en los libros de gramática», se hace sobre todo referencia a las variedades diastráticas y diafásicas de la lengua. Ahora bien, este postulado se vuelve igualmente legítimo y ejecutable en su variedad diatópica con respecto al uso de los pronombres personales de la segunda persona del plural. De hecho, los 42 manuales consultados coinciden en su explicación gramatical sobre el trato de cortesía que reside en *ustedes* y de familiaridad en *vosotros*. De estos manuales, solo 4 mencionan que *vosotros* no se utiliza en Latinoamérica y que debe remplazarse por *ustedes*, sin ahondar en más explicaciones; y 3 de ellos, de segundo y tercer año de secundaria, no mencionan el pronombre *ustedes*.

Ello se inscribe a la «realidad subjetiva» que acabamos de apelar, pues se dan por sentadas percepciones lingüísticas relativamente ciertas y se deja fuera la posibilidad de ejecutar una «lingüística aplicable» en su mayor rango; objetivo, por cierto, que persigue la pragmática, la competencia cultural y el enfoque comunicativo. Si bien no depende completamente de los manuales de ELE formar a hablantes socialmente competentes, sí que es una referencia para el uso y entendimiento de reglas gramaticales, lógicas culturales y pautas de comportamiento, de ahí la importancia de mostrarlas desde sus aspectos prescriptivos y descriptivos.

Cuando Potowski y Shin (2019: 19) se cuestionan «[q]ué papeles juegan los diccionarios, los libros de gramática y las academias de lengua en el proceso del prestigio lingüístico», la respuesta que nos arrojan se incorpora a un horizonte netamente social, pues «[l]a lengua y el poder están inextricablemente unidos». Para ejemplificar lo anterior, las autoras elaboran un ciclo del prestigio lingüístico que consiste en unir «lo que se enseña en la escuela» con «cómo habla la gente socialmente prestigiosa» con «lo que entra en los diccionarios y libros de gramática» (Potowski y Shin, 2019: 19). Aplicado a nuestras muestras, esta ecuación se convierte en un círculo vicioso por parte de los alumnos a la hora de salir del paradigma lingüístico que se les ha enseñado desde sus primeros encuentros con el mundo hispánico. Y prueba de

ello se concentra en las categóricas respuestas y explicaciones que dieron al mencionar el dialecto que conocen y manejan, las respuestas y justificaciones que dan en las traducciones, y los juicios de valor que emitieron respecto a las variantes que prefieren y que consideran de mayor o menor prestigio.

Por lo tanto, «el trabajo de los contenidos gramaticales dentro del currículo de ELE y el proceso de enseñanza debería enfocarse desde su funcionalidad, relacionando la gramática con los usos reales de la lengua y con las necesidades de aprendientes en su labor de construcción lingüística» (Soler Montes, 2017: 8). Así, si se desatiende a los usos reales que llegue a tener la lengua, se pone en peligro la idea de unidad y diversidad por la que pugna el panhispanismo, al igual que el pluricentrismo normativo que posee la lengua española so pena de caer en una conducta etnocentrista interiorizada, producto del ciclo de prestigio lingüístico que describimos en este apartado.

5. CONCLUSIONES

La centralización del idioma que durante siglos ha imperado en las políticas lingüísticas francesas (Bourdieu, 1982, 2001; Walter, 1988; Cerquiglini, 2007) parece tener injerencia en el tratamiento de las lenguas extranjeras al optar por una sola variante que, además, históricamente se ha considerado la ejemplar. A la evidente predilección por parte del cuerpo docente al uso de una sola variedad, nos resulta imperante poner en tela de juicio un *statu quo* lingüístico que desemboca en actitudes perjudiciales para con la comunidad lingüística que no se adhiera a él.

Con ello, no pretendemos fomentar la erradicación de una variante pues resultaría igualmente reprochable, sino que se consideren y valoricen las tantas existentes en el universo hispánico de manera práctica y tangible. Una eficaz formación sociocultural, comunicativa y pragmática en aprendientes y enseñantes de una lengua extranjera se ve consolidada por acercamientos al idioma desde su funcionalidad y diversidad, pues «[e]l poseer cierta información sobre la forma de hablar de los demás nos ayuda en no pequeña medida a no pensar instintivamente que las variantes que difieren de la nuestra son irregulares o anómalas» (Bosque Muñoz, 2023: 11). De igual modo, al referirnos al carácter policéntrico que posee el español en sus diversas normas cultas hacemos hincapié en una diversidad que «no impide el mutuo entendimiento de sus hablantes y puede enseñarse y aprenderse para conseguir una comunicación satisfactoria con cualquiera de ellos» (Instituto Cervantes, 2006).

Por tanto, esta investigación nos exhorta a plantear futuros estudios que ahonden en un tema tan amplio y necesario como el que aquí nos atañe. Si el cuerpo docente no toma en cuenta la importancia de conocer y tratar las diferencias y aportaciones dialectales que se producen de manera natural e inexorable en la lengua, seguirá perpetuando el mito de un geolecto «original», «auténtico», «puro».

Es, pues, menesteroso concientizar tanto a quienes aprenden como a quienes instruyen acerca de la pluralidad dialectal y cultural que posee una lengua tan extendida como variopinta que es el español.

ÉTICA DE PARTICIPANTES

El presente trabajo consta de todas las normativas éticas requeridas en la investigación. En él se garantiza la protección de los datos y la confidencialidad de la información recabada a lo largo del análisis. Así pues, cada participante fue informado sobre el objetivo del ejercicio propuesto para su estudio, su carácter exclusivamente académico y sin ánimo de lucro, así como la privacidad de los datos que fueron proporcionados.

REFERENCIAS

- Andión Herrero, M. (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. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342013000200001>
- Andión Herrero, M. y González Sánchez, M. (2022). En torno al panhispanismo y los panhispanismo(s) en relación con su relevancia y complejidad terminológica. *Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 31(31), 247-269. <https://doi.org/10.5944/signa.vol31.2022.29451>
- Areiza Londoño, R., Cisneros Estupiñán, M. y Tabares-Idárraga, L. (2012). *Sociolingüística: Enfoques pragmático y variacionista*. Ecoe.
- Avellana, A. y Kornfeld, L. (2019). Enseñanza de la gramática: Una propuesta basada en la variación lingüística. *Quintú Quimün*, (3), 1-24.
- Borrego Nieto, J., Recio Diego, A. y Tomé Cornejo, C. (2019). Dos aportaciones de la NGLÉ a la enseñanza del español LE/L2: Panhispanismo y descripción gramatical. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 217-231. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676986>
- Bosque Muñoz, I. (2023). Aspectos didácticos de la variación gramatical. *Asterisco: Revista de lingüística española*, (1), 7-29. <https://doi.org/10.14201/ast.30291>
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Fayard.
- Cerdeira, P. y Vicente, J. (2009). Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE. En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. R. Delgado Polo y M. I. Fernández Barjola (Eds.), *El profesor de español LE-L2: actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (vol. 1, pp. 363-370). Universidad de Extremadura.
- Cerquiglini, B. (2007). *Une langue orphaneline*. Minuit.
- Company, C. (2013). La inevitable relatividad de la norma gramatical. Cambio lingüístico y valoración social. *Español Actual: Revista de español vivo*, (100), 11-38.
- Erdely Ruiz, E. (2020). Una nueva mirada a la semántica del verbo estar con perspectiva dialectal para profesores de ELE. Decires. *Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 20(24), 84-97. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2020.20.24.15>

- Escandell Vidal, M. V. y Leonetti, M. (2016). 'Estar' joven a los dos lados del Atlántico. En E. Sainz, I. Solís, F. del Barrio y I. Arroyo (Eds.), *Geométrica explosión. Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi* (pp. 65-78). Universidad de Alcalá.
- Fuertes Gutiérrez, M., Soler Montes, C. y Klee, C. (2022). Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 105-113. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448>
- García, O. (2019). Decolonizing Foreign, Second, Heritage, and First Languages. Implications for Education. In D. Macedo (Ed.), *Decolonizing Foreign Language Education: The Misteaching of English and Other Colonial Languages* (pp. 152-168). Routledge.
- García Fernández, E. (2010). *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE* [Tesis doctoral]. UNED.
- Holmes, J. (1992). *An introduction to sociolinguistics*. Longman.
- Hymes, D. H. (1971). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencias para el español*. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Labov, W. (1963). The social motivation of a sound change [Reimpreso en W. Labov, *Sociolinguistic Patterns*, 1-42. Filadelfia: University of Pennsylvania Press]. *Word*, 19, 273-309.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos: una introducción*. Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhn090n>
- Lebsanft, F., Mihatsch, W. y Poltzin-Haumann, C. (2012). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783954870219>
- Lope Blanch, J. M. (1972). El concepto de prestigio y la norma lingüística del español. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 10, 29-46.
- Lope Blanch, J. M. (2001). La norma lingüística hispánica [Ponencia]. *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid. Instituto Cervantes-RAE. https://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/lope_j.htm
- Lumadi, M. W. (2021). Decolonising the Curriculum to Reinvalidate Equity in Higher Education: A Linguistic Transformation. *South African Journal of Higher Education*, 35(1), 37-53. 10.20853/35-1-4415
- Macedo, D. (Ed.). (2019). *Decolonizing Foreign Language Education*. Routledge.
- Masuda, K. (2019). Desafíos y perspectivas ante el panhispanismo lingüístico: Una revisión crítica sobre su aplicación didáctica en el ámbito de E/LE. *Cuadernos CANELA*, 30, 85-97. https://doi.org/10.2107/canela.30.0_85
- Méndez García de Paredes, E. (2014). Tensiones entre normatividad lingüística y descripción gramatical en la reciente producción gramatical de la Real Academia Española. *Romanistisches Jahrbuch*, 64(1), 248-285. <https://doi.org/10.1515/roma.64.11>
- Moreno Cabrera, J. C. (1991). *La dignidad e igualdad en las lenguas: crítica de la discriminación lingüística*. Alianza Editorial.
- Moreno-Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Gredos.
- Moreno-Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Moreno-Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Arco/Libros.

- Moreno-Fernández, F. (2017). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco Libros. (Obra original publicada en 2010).
- Moreno-Fernández, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva: proposiciones, escolios y debates*. Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783865278814>
- Moreno-Fernández, F. (2020). *Variedades de la lengua española*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429426988>
- Muñoz-Basols, J., Rodríguez-Lifante, A. y Cruz-Moya, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional del español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): Datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 1-34. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115>
- Pérez Hernández, F. J. (2017). La conceptualización del panhispanismo en la relación con su práctica lexicográfica. *Medicina*, (39), 247-269.
- Potowski, K. y Shin, N. (2019). *Gramática española: variación social*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315112015>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2004). *La nueva política lingüística panhispánica*.
- Silva Corvalán, C. y Enrique Arias, A. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.
- Soler Montes, C. (2017). La variación gramatical y el aprendizaje de los tiempos verbales del pasado en el contexto del español como lengua extranjera. En M. C. Ainciburo (Ed.), *La adquisición del sistema verbal del español: Datos empíricos del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 235-266)., <https://doi.org/10.3726/b11574>
- Soler Montes, C. (2020). Tiempo, aspecto y aprendizaje basado en datos: Consideraciones para la enseñanza del pretérito perfecto compuesto en español. *MarcoELE*, 31(6), 91-118.
- Valdivieso, H. (1983). Prestigio y estigmatización: factor determinante en la enseñanza de la lengua materna. *Revista le lingüística teórica y aplicada*, (21), 137-142.
- Vázquez, G. (2008, mayo 21). ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. [Comunicación]. I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE. Córdoba, Argentina. <https://docplayer.es/17345264-Que-espanol-enseñar-preguntas-frecuentes-graciela-vazquez-centro-de-lenguas-de-la-universidad-libre-de-berlin-vazquez-zedat-fu-berlin.html>
- Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Robert Laffont.
- Wolfram, W. y Schilling Estes, N. (2006). *American English: Dialects and Variation*. Blackwell Publishing.

Manuales consultados

- Avet, P., Clément, E., Laffite, M., Miermon, S., Muñoz, M. I. y Vernauzou, L. (2017). *Estupendo, 3ème*. Nathan.
- Balayer Garcia, M. (Coord.). (2016). *Buena onda, 5ème*. Bordas.
- Balayer Garcia, M. (Coord.). (2017). *Buena onda, 4ème*. Bordas.
- Balayer Garcia, M., Haderbache Bernardez, A., Lozano, T. y Sciuto Linares, S. (2017). *Buena onda, 3ème*. Bordas.
- Becerra Castro, M. I. (Coord.). (2016). *¡A mí me encanta! 5ème*. Hachette.

- Brenot, E., Clément E., Courouge, H., Gobin, B., Jorna de, A., Laffite, M. y Miermon, S. (2016). *Estupendo*, 5ème. Nathan.
- Brévar, F., Hernandez, Y. y Mecqinon, B. (Coord.). (2018a). *Paseo libre*, 5ème. Hachette.
- Brévar, F., Hernandez, Y. y Mecqinon, B. (Coord.). (2018b). *Paseo libre*, 4ème. Hachette.
- Casas, M.-J., Castéra, N., Cortés, C., Delmas, A., Gonzalez, K., Laluque, V., Palomo Delfa, A. M., Palomo Delfa, R. y Salaün, M. (2017). *Anímate*, 5ème. Hatier.
- Casas, M.-J., Castéra, N., Cortés, C., Delmas, A., Gonzalez, K., Laluque, V., Palomo Delfa, A. M., Palomo Delfa, R. y Salaün, M. (2016a). *Anímate*, 4ème. Hatier.
- Casas, M.-J., Castéra, N., Cortés, C., Delmas, A., Gonzalez, K., Laluque, V., Palomo Delfa, A. M., Palomo Delfa, R. y Salaün, M. (2016b). *Anímate*, 3ème. Hatier.
- Clément E. y Laffite, M. (2017). *Estupendo*, 4ème. Nathan.
- Clément E. y Vernauzou, L. (Coord.). (2022). *Lánzate*, 3ème. Nathan.
- Delhay, I. (Coord.). (2017). *¡A mí me encanta!* 3ème. Hachette.
- Delhay, I. (Coord.). (2022a). *¡A mí me encanta!* 3ème. Hachette.
- Delhay, I. (Coord.). (2022b). *¡A mí me encanta!* 6ème. Hachette.
- Equipo espacio. (2017). *Espacio abierto*. Numen.
- Froger, M. (Coord.). (2021). *¡A mí me encanta!* 5ème. Hachette.
- Geoffray, G. (Coord.). (2021). *Listos*, 5ème. Hatier.
- Geoffray, G. (Coord.). (2022). *Listos*, 4ème. Hatier.
- Hérard, A. (Coord.). (2017a). *Vamos allá*, 3ème. Didier.
- Hérard, A. (Coord.). (2017b). *Vamos allá*, 4ème. Didier.
- Hérard, A. (Coord.). (2021c). *Vamos allá*, 6ème. Didier.
- Hérard, A. (Coord.). (2022a). *Vamos allá*, 5ème. Didier.
- Hérard, A. (Coord.). (2022b). *Vamos allá*. Didier.
- Larrieu, G. y Ménard-Demouge, S. (2017a). *Trotamundos*, 3ème. Belin.
- Larrieu, G. y Ménard-Demouge, S. (2017b). *Trotamundos*, 4ème. Belin.
- Larrieu, G. y Ménard-Demouge, S. (2017c). *Trotamundos*, 5ème. Belin.
- Léon, A. (Coord.). (2022). *Atrévete*. Magnard.
- Mazoyer, M. (Coord.). (2016). *¡Así me gusta!* Belin.
- Pitti, F. y Sant, L. (Coord.). (2016). *Reporteros*, 5ème. Maison de Langues.
- Pitti, F. y Sant, L. (Coord.). (2017a). *Reporteros*, 3ème. Maison de Langues.
- Pitti, F. y Sant, L. (Coord.). (2017b). *Reporteros*, 4ème. Maison de Langues.
- Sauvignet, L. y Suárez Campos, L. (Coord.). (2017a). *Hispanundo*, 3ème. Lelivrescolaire.fr
- Sauvignet, L. y Suárez Campos, L. (Coord.). (2017b). *Hispanundo*, 4ème. Lelivrescolaire.fr
- Sauvignet, L. y Suárez Campos, L. (Coord.). (2017c). *Hispanundo*, 5ème. Lelivrescolaire.fr
- Straub, A. (Coord.). (2021). *¡A mí me encanta!* 4ème. Hachette.



FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA