# *Español Lengua Extranjera y Español Lengua Inmigrada en el contexto educativo genovés*

Rosana Ariolfo
Universidad de Génova

**Resumen**

A partir del importante crecimiento de la inmigración latinoamericana en Génova y del consecuente incremento de las reagrupaciones familiares, se ha generado un notable aumento del alumnado hispanohablante en la población estudiantil. En este trabajo, se analizan algunos resultados de una investigación sobre las actitudes lingüísticas de un grupo de estudiantes del segundo ciclo de la escuela secundaria, que reflejan el empleo de una metodología poco adecuada a la realidad escolar en las clases de E/LE –que no suele tener en cuenta las características específicas y las necesidades de los alumnos de habla hispana–, además de unas actitudes por parte de familias, docentes y compañeros autóctonos no siempre positivas hacia la lengua patrimonial de los migrantes, producto de los prejuicios y del desconocimiento de los procesos psicolingüísticos.

## 1. Introducción

En los últimos años, la inmigración latinoamericana en Génova ha ido aumentando notablemente y esto ha generado, sobre todo a partir de las reagrupaciones familiares, un importante incremento del alumnado hispanohablante en las escuelas de la ciudad. Consecuentemente, y a partir de la inserción de la segunda lengua comunitaria en el curriculum de estudios en el primero y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, muchos estudiantes hispanohablantes suelen encontrar *lengua española* entre las asignaturas escolares, con todas las supuestas ventajas del caso. Supuestas porque ya a partir de 2001 se comenzaron a evidenciar en algunas escuelas las primeras incongruencias que aún hoy, a distancia de 11 años, se siguen verificando: el fracaso en las pruebas escritas de español, con las lógicas consecuencias en términos de autoestima (Carpani 2008; 2009), una escasa o nula valorización por parte de los docentes del bagaje lingüístico de los alumnos inmigrados, que poco ayuda a contrarrestar la autopercepción negativa de la variante de español utilizada por ellos (Ariolfo 2009; 2012a; 2012b; Carpani 2009), una exposición al italiano y al español que no logra potenciar el grado de bilingüismo de estos estudiantes.

Esto pone en evidencia dos cuestiones cruciales. En primer lugar, la paradoja de una sociedad que, por un lado, se muestra favorable al desarrollo de una ciudadanía multilingüe e intercultural, que valoriza cada vez más el plurilingüismo y a los individuos plurilingües *por elección* y, por el otro, no aprecia, ni incentiva, ni busca potenciar el *bilingüismo de migración*, un "bilingüismo sospechoso" (Lorenzo 2010: 26) impuesto por las circunstancias, como resultante de los flujos migratorios.

En segundo lugar, los retos que la presencia de estudiantes latinoamericanos en los cursos de español dirigidos a hablantes nativos italianos sigue planteando a la labor docente: una didáctica del español para todos, adecuada al contexto, que potencie e incremente las competencias ya adquiridas por el alumnado hispanohablante en su lugar de origen, que permita simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en un mismo espacio, con estudiantes de diferentes niveles, y que valorice todas las variantes del español presentes en el aula (Ariolfo 2009). Todas cuestiones que encuentran en el estatus y en las actitudes ante las lenguas involucradas un común denominador.

## 2. El estatus del español en Italia y en Génova

De acuerdo con Maria Vittoria Calvi (2010 y 2011), el español puede entrar en la categoría de *lengua inmigrada*, dado que cumple con varios de los que, según M. Vedovelli (2004), son los indicadores sociales, demográficos y lingüísticos para recibir tal denominación: consistencia numérica, lugares de agregación social, permanencia duradera en el territorio, incidencia de los jóvenes migrantes en el sistema educativo, vitalidad y visibilidad en el paisaje urbano y en el espacio lingüístico de la sociedad de acogida. Bagni, Barna y Vedovelli (2007) distinguen el concepto de "*lingua immigrata*" del de "*lingua dei migranti*", según el grado de arraigo que el grupo inmigrado tenga dentro de la comunidad local y las consecuencias lingüísticas que se deriven de este:

> (...) le lingue dei migranti sono idiomi di passaggio, incapaci di lasciare segni durevoli nel panorama linguistico di contatto della società ospite; le lingue immigrate, invece, sono quelle dei gruppi che si fermano e si stabiliscono entro una comunità, sono usate sistematicamente dal gruppo degli immigrati, lasciano tracce nel panorama linguistico di contatto della società ospite. La lingua immigrata ha, per essere tale, un indice di vitalità che le consente di sopravvivere e di condizionare almeno l'immagine che del proprio assetto linguistico ha la società ospite. (Bagna, Barni y Vedovelli 2007: 277)

Y eso incluye carteles, avisos, anuncios de todo tipo, nuevos sonidos en la comunicación cotidiana, presencia en los medios de comunicación locales e incluso en la escuela. En efecto, recuerda Calvi, el español representa a un número considerable de latinoamericanos, residentes de manera estable en Italia, que pueblan las aulas de las escuelas y que cuentan con lugares de reunión y encuentro, como plazas, iglesias, discotecas, centros recreativos, etc. Jóvenes que hablan español casi exclusivamente en ámbito familiar y en las relaciones sociales intraétnicas, demostrando un alto grado de lealtad lingüística. Una lealtad que, lamentablemente, tiende a menguar incluso a partir de las primeras generaciones, en donde se empiezan a observar fenómenos de bilingüismo sustractivo en favor de una L2, que paulatinamente va desplazando la L1. Proceso que muy a menudo es compartido y estimulado incluso por las propias familias, que prefieren utilizar la lengua local como lengua de comunicación familiar para favorecer y acelerar el proceso de inserción de sus hijos en la sociedad de acogida.

En el caso específico de Génova, el español es estudiado como asignatura curricular en un buen número de colegios, tanto en el primero como en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, e incluso en la Universidad, y ocupa un gratificante segundo lugar, detrás del inglés. Este dato constituye una de las características del *caso genovés*, en el que se

han observado algunas tendencias que vale la pena comentar brevemente y que explican, en parte, la popularidad con que cuenta el español como lengua extranjera y, contemporáneamente, el desprestigio de la misma lengua en situación de contacto social.

Ya las primeras observaciones realizadas en Génova a partir de 2001 en algunas escuelas[1] pusieron en evidencia una situación en cierto sentido esquizofrénica, en la que el español, como materia curricular y en su variante peninsular, era considerado prestigioso por la sociedad receptora y por los propios hablantes de la variante latinoamericana, mientras que la misma lengua, en su condición de *lengua inmigrada (E/LI)*, era evitada ya sea por quien la hablaba como por quienes la oían por la calle, en el autobús o en las aulas. Una situación de contacto entre el italiano y el español caracterizada evidentemente por una fatal y absurda *doble diglosia*[2] capaz de conducir al abandono o al olvido de la lengua materna, incluso en el ámbito familiar, sobre todo, en las próximas generaciones.

El italiano en Génova es la lengua oficial, la lengua de escolarización, de la burocracia, de la administración pública, de la asistencia sanitaria,[3] de las entidades bancarias, y su dominio es de capital importancia para la inserción social y laboral. Por su parte, el español, la lengua de inmigración más presente en la ciudad, no se encuentra en una condición de invisibilidad total en la sociedad, dado que si bien es un código que se halla casi relegado a funciones sociales en contextos de intimidad, pues es empleado fundamentalmente en el ámbito familiar e intraétnico, tiene, como ya se ha dicho, cierta presencia en las actividades culturales, en los medios de comunicación y en la enseñanza formal. Es evidente que una tal situación es difícilmente clasificable en una de las clásicas tipologías de diglosia, por tratarse de dos lenguas estandarizadas, que cuentan con una larga tradición literaria y una gramática articulada, y por la diversidad de fenómenos lingüísticos –que varían de un individuo a otro, o de una familia a otra. A lo sumo, como se decía anteriormente, se podría hablar de una *doble diglosia*: la primera respecto del italiano y la segunda respecto del español en su variante peninsular. En efecto, el español en Génova como lengua inmigrada, en su variante latinoamericana, goza de menos prestigio –incluso entre sus propios hablantes– que el español de España, más apreciado en la comunidad local.

Muy esclarecedoras a este respecto, las observaciones de Rocío Caravedo (2012), según la cual existe una valoración positiva del español peninsular como lengua internacional y una valoración negativa del español latinoamericano, basada en la imagen estereotipada que se tiene de sus hablantes. La valorización no se funda en la lengua, sino en los migrantes que, por lo general, se encuentran en una situación económica desfavorable y provienen de países del tercer mundo. El rol que ejerce la percepción en este

1. *Cfr*. Carpani 2008; 2010; Ariolfo 2009 y 2010b.
2. El término diglosia, acuñado por Ferguson en l959, se refiere a situaciones en las que en una misma sociedad conviven dos variedades dialectales de una misma lengua (diglosia en sentido estricto): una variedad Alta, más prestigiosa, estandarizada, utilizada en contextos formales, escritos e institucionales (en la escuela, por ejemplo), y otra Baja, menos prestigiosa, no estandarizada, utilizada en la comunicación oral y coloquial (por ejemplo, en el ámbito familiar). Fishman amplió este concepto (1972) e incluyó en él cualquier situación en la que dos lenguas o dos variedades lingüísticas se encuentran en contacto (diglosia en sentido amplio), en ámbitos distintos y con funciones diferentes. La diglosia en sentido amplio comprende, entonces, un continuum de situaciones que va desde el uso de dos lenguas distintas hasta una simple variación estilística. Fishman distingue también cuatro situaciones típicas: la diglosia con o sin bilingüismo y el bilingüismo con o sin diglosia, una tipología muy pronto abandonada por las complicaciones que acarreaba. Más aceptada, en cambio, su propuesta de diglosia en sentido amplio, que describe situaciones en las cuales las lenguas en contacto presentan diferencias de prestigio y función.
3. *Cfr*. De Hériz y Morelli (2010).

fenómeno, añade Caravedo, es muy claro: no se percibe solo lo sonoro y lo conceptual de la lengua, sino que también se la asocia con sus hablantes, percibidos como aquellos que no dominan ni siquera su propio idioma, que no hablan el *verdadero* español (el de España), que realizan tareas sin prestigio, como el trabajo doméstico o el cuidado de ancianos. Es decir que la lengua española hablada por los inmigrantes latinoamericanos no es percibida igual que la variante peninsular. Según la estudiosa, esto denota que no es la lengua en sí el motivo de la doble percepción, sino el estatus social del grupo que la habla: provenir de un lugar determinado, tener ciertos rasgos físicos, comportarse de determinada manera no es un hecho simplemente descriptivo, sino fundamentalmente valorativo. En el caso genovés, será la variante latinoamericana, hablada por los inmigrantes, la que gozará de menos prestigio respecto de la variante peninsular, el español de España, y de la lengua local, el italiano, lengua con la que a menudo, por varios motivos, se producen mezclas que hacen que el español latinoamericano sea aún más desprestigiado y estigmatizado por la sociedad local.

El fenómeno que se acaba de describir brevemente permite ver que a pesar del peso que puedan tener los factores demográficos o el apoyo institucional del Estado y de las entidades locales para contrarrestar el abandono de una lengua, son las actitudes colectivas e individuales, las representaciones recíprocas, las auto-representaciones del grupo minoritario inmigrado y del grupo mayoritario autóctono y de sus respectivas lenguas y culturas los factores que más condicionan los comportamientos lingüísticos del grupo minoritario. Por tal motivo, el estudio de las acitudes lingüísticas es de fundamental importancia para que una política lingüística que tienda a la valorización de las lenguas y al favorecimiento de su aprendizaje dé buenos resultados.

## 3. Actitudes lingüísticas y escuela

A continuación, se presentan algunos datos significativos, fruto de una reciente investigación sobre actitudes lingüísticas en el contexto escolar genovés, llevada a cabo en 12 escuelas secundarias de variada tipología y de distintas zonas de la ciudad, con una muestra de 127 estudiantes nacidos en Ecuador y en Perú y 238 estudiantes autóctonos. Los datos, obtenidos mediante el empleo combinado de técnicas como el cuestionario autobiográfico, la entrevista en profundidad semi-dirigida y la observación participante,[4] permiten conocer más en detalle el contexto de acogida[5] y la relación que las minorías inmigradas tienen con su propia lengua, factores que condicionan notablemente el aprendizaje lingüístico. No hay que olvidar que cada escuela representa una realidad peculiar y que el aprendizaje lingüístico depende sobre todo de factores internos a los hablantes, es decir, de la motivación, de los intereses y de las actitudes que quienes usan una lengua tienen con respecto a ella. Sin tener en cuenta dichos factores, la descripción del aprendizaje lingüístico "descubre un solo lado, más sistematizable, pero parcial del fenómeno" (Lorenzo 2006: 9).

4. Para una visión completa de la investigación remito al texto *Actitudes lingüísticas, inmigración y escuela. Un aporte para la reflexión y la práctica educativa*, Lecce: Libellula, 2012.
5. A través de los relatos de los entrevistados, se han estudiado no solo las actitudes de los jóvenes italianos y latinoamericanos, sino también las de los propios docentes.

### 3.1. El contexto de acogida: actitudes de los compañeros autóctonos

Del análisis de los datos resulta que las actitudes de los compañeros autóctonos son, en general, positivas, probablemente debido al efecto de deseabilidad social, que pudo haberlos condicionado en sus valoraciones, sobre todo en lo que respecta a los compañeros extranjeros, más que hacia las lenguas habladas por ellos. Este dato se refleja en la media de ambas actitudes:[6] 0,3143 hacia los extranjeros y 0,4230 hacia sus lenguas de origen. Es entonces en las actitudes lingüísticas específicamente donde se refleja el mayor cierre por parte de los italianos hacia los compañeros extranjeros.

En efecto, más de la mitad de la muestra (59%) manifiesta cierto rechazo e irritación ante el uso de la lengua materna por parte de los compañeros extranjeros, pues no comprendiendo el idioma no pueden participar en las conversaciones, además de que se ven indefensos frente a posibles insultos o burlas. Por otro lado, los italianos consideran fundamental el abandono de la lengua materna pues, según ellos, impide la integración en el país en el que viven y, además, perciben su uso como una falta de respeto hacia los demás compañeros. Sin embargo, aunque en menor proporción, no faltan los que aprecian las otras lenguas, pues las perciben bonitas, las pueden aprender o el simple hecho de conocerlas les permite acercarse a otras culturas.

En el caso específico del español, la escasa distancia tipológica juega a su favor y ayuda a generar una actitud positiva, por lo menos en algo menos de la mitad de la muestra, dado que lo perciben muy semejante al italiano, lo entienden y aprenderlo no parece una empresa imposible de lograr. El restante 58% se opone, en parte o totalmente, al uso del español porque impide la integración de sus hablantes, o porque lo consideran una falta de respeto hacia los italianos –ya que, por el mero hecho de vivir en Italia, deberían hablar solo italiano–, o simplemente porque no entienden y se sienten excluidos de las conversaciones.

El mantenimiento de la lengua materna encuentra apoyo en 1/3 de la muestra, que entiende que es una manera de no perder el vínculo con las raíces, además de que reconoce el beneficio y la utilidad de dominar más de un idioma. El resto, en cambio, o se muestra indiferente (39%) o bien se opone totalmente (24%) por causas que ya han emergido anteriormente: la falta de respeto al país que los acoge, un obstáculo para la integración y para el aprendizaje del italiano.

Con respecto a seguir estudiando la lengua de origen, por un lado, casi un tercio de la muestra (22,7%) se opone rotundamente y los motivos no son nuevos. Los restantes 2/3 aprueban que sigan estudiándola, aunque, para la mayoría, el estudio debería circunscribirse a los hogares y con personas pertenecientes a su mismo grupo étnico. Una minoría estaría incluso de acuerdo en instituir el estudio del español como asignatura curricular; sin embargo, en las escuelas el estudio de las lenguas de los alumnos extranjeros no está muy promovido y solo el 26,1% afirma que en la escuela se organizan cur-

6. El valor medio de las actitudes de los autóctonos ha sido calculado a través de los índices de *actitudes hacia los compañeros extranjeros* y de *actitudes hacia las lenguas habladas por ellos*, cuyos intervalos varían entre 0 y 1, donde 0 equivale a una actitud más abierta y positiva y 1 corresponde a una actitud negativa o más prejuiciosa.

sos extracurriculares. Además, solo el 39% de alumnos italianos estudiarían con gusto la lengua de sus compañeros, mientras que al resto de la muestra o no le interesa o bien no dispone de tiempo para dedicarse a dicha actividad.

### 3.2. El contexto de acogida: actitudes de los docentes

La buena relación con los profesores, huelga recordarlo, juega un rol decisivo en el éxito de los estudiantes, pues los puede estimular, no solo transmitiéndoles estrategias de estudio, sino también contribuyendo de manera extraordinaria a reconocer y valorizar todo el caudal humano –y esto incluye también la riqueza lingüística–, que los nuevos estudiantes llevan al aula. No es posible, entonces, atribuir las causas de las dificultades encontradas en la escuela exclusivamente al desarraigo y a la migración, restando importancia a las interacciones que se dan entre los bancos del colegio cada día, entre docentes y estudiantes.

Las evaluaciones hechas por los alumnos latinoamericanos sobre la relación con sus docentes[7] denota una relación algo problemática. Cabe recordar, a propósito de las respuestas dadas por los alumnos latinoamericanos, que el cuestionario fue completado en la escuela, y con la presencia en la clase de, al menos, un docente. Es probable que el marco institucional de la escuela haya ejercido alguna influencia en los estudiantes, sobre todo en lo que respecta a las respuestas dadas sobre sus profesores. Cierto grado de positividad en los juicios dados se debe entonces atribuir en buena medida al *control social* ejercido por la institución, barrera que durante las entrevistas individuales fue más fácil sortear.

Al evaluar actitudes específicas de los docentes emerge el malestar provocado, por ejemplo, por la escasa atención pedagógica recibida durante las clases y la escasa valoración percibida hacia las competencias lingüísticas de los alumnos extranjeros en la lengua de origen. En efecto, según los datos, solo algo más de la mitad de la muestra afirma que la totalidad de los docentes se ocupa de que todos sus alumnos comprendan las explicaciones dadas en clase. Por otro lado, el 25% de los entrevistados asegura que ninguno de sus docentes valora positivamente las lenguas de origen del alumnado extranjero –actitud que por lo menos el 20% de la muestra percibe incluso por parte de la sociedad en general– y solo el 16% sí lo hace.

A través de las entrevistas, llevadas a cabo dentro de la escuela, pero de manera individual y sin contar con la presencia de otras personas durante el desarrollo de las mismas, ha sido posible recoger comentarios y anécdotas que demuestran que a menudo los docentes no consideran las competencias lingüísticas que los inmigrantes traen consigo un potencial que merece la pena seguir desarrollando, sino, más bien, una fuente de confusión, un obstáculo para el aprendizaje del italiano, una amenaza a la integridad de la lengua local y un rechazo simbólico a la *integración* en la cultura de acogida. En efecto, es habitual que se les exija a los alumnos que dejen de usar su lengua

7. El bienestar del alumnado latinoamericano respecto de sus profesores se expresa sintéticamente a través de un índice construido sobre la base de algunas preguntas del cuestionario y su valor oscila entre 0 y 1, donde 0 equivale a la situación de mayor malestar y 1 indica una situación de mayor bienestar (la media es de 0,6998).

materna, tanto en clase como en el colegio, medida que no es apreciada por ellos, tal como emerge de los siguientes fragmentos de entrevistas:

> Yo soy de Ecuador y mi lengua es importante para mí, pero ahora en el colegio nos sentimos un poco mal porque el director vino al aula a decirnos que estaba prohibido hablar en español en la escuela y en el aula. Y, para mí, no es algo bueno. Nosotros a veces lo usamos igual... porque no es que están escuchándonos. Pero si algún profe nos escucha... La verdad que no sé cuál es el motivo de esta medida... tal vez porque tenemos compañeros italianos que no entienden, una idea del mismo [pǧ'esiðe] o los profesores que se quejaron (...). (NAU1MS73).

> Yo a veces le hablo en italiano (refiriéndose al hermanito de 8 años) porque... el español lo habla feísimo, no le sale bien hablar el español. Pero ahora la última vez que fuimos a Ecuador lo aprendió bastante. Y en la casa ahora ya habla español, pero en la escuela a veces a la profesora le habla español, y a la profesora no le gusta y dice: [k'oza]? ¡No entiendo! Y se pone a renegar. (...): Y ahí le va a dar las quejas a mi mami y mi mami lo reta. Y yo le digo que no lo rete, porque igualmente no tiene que perder el español. (...) A mí también me decían así cuando iba a la [element'al] (...) porque yo a veces hablaba en español, porque no me podía expresar. Y me retaban. La retaban a mi mami, que en la casa no tienen que hablar español, que tienen que hablar italiano y todo así. Y yo solita decía, [ma] igual lo voy a aprender cuando crezco, igualmente voy a vivir en Italia, es obvio que lo voy a aprender el italiano. (...) La profesora que tengo ahora de (...) me retó porque yo con la Scarlet hablo en español, porque se me hace más rápido para hablar con ella. Y con los otros hablo en italiano. Y ella me dice: "¡No tienes que hablar español, tú vives en Italia, esto no se llama Ecuador ni Chile...!" (...) Y todo así. (...) Nos mandó a contar unas hojas y yo estaba "uno, dos, tres, cuatro..." y ella empezó: "¡No entiendo!" [t'anto] se entienden los números... y yo comencé en italiano, y comencé: uno, due, tre, quattro y después pasé al diez, once, doce, trece y me dice: "¡De nuevo!" me dijo. Dije: "Profe, se me hace más fácil decirlo en español" "¡No importa! ¡Tú estás en Italia y tienes que hablar en italiano, porque nosotros no te entendemos!" (KLEE2N64).

### 3.3. Actitudes lingüísticas de los latinoamericanos hacia la propia lengua

Con respecto a la relación que la mayoría de los entrevistados tiene con su lengua materna, al parecer, es positiva, pues más de la mitad querría seguir estudiándola (57%). Solo el 14% demuestra un total desinterés en estudiarla, mientras que el 29% manifiesta cierta indecisión al respecto. Entre los motivos por los cuales querrían continuar con el estudio de su lengua de origen se coloca, en primer lugar, una motivación afectiva: es la lengua que los identifica, que los une a su país y a su pasado. No faltan, aunque en menor medida, los motivos instrumentales, que también ponen en evidencia el valor que para ellos tiene su lengua como recurso aprovechable para la vida: la lengua vale porque sirve, es útil, brinda la posibilidad de leer, de viajar, de encontrar un buen trabajo y es un valor añadido que se puede aprovechar incluso fuera del país. Otros, en cambio, reconocen y valoran el prestigio del español como lengua hablada en muchas partes del mundo y eso hace que sientan deseos de seguir cultivándola, porque les da estatus y los coloca en condiciones de superioridad respecto de quien domina solo un idioma.

Entre los motivos por los cuales preferirían no estudiarla (y que, en parte, explican las causas por las cuales la mayoría no ha elegido español en su currículum de estudios cuando esto era posible) emerge la vergüenza y el temor a ser ridiculizados por no dominar la propia lengua, como se suele esperar de un nativo.

Otro de los motivos por los cuales no eligen español en el colegio –y que, como se verá en los siguientes fragmentos de entrevistas, está estrechamente relacionado con las actitudes de los docentes de E/LE– se debe al hecho de que las clases no están dirigidas a estudiantes nativos y suelen aburrirse, dado que tienen que llevar a cabo actividades demasiado elementales y poco motivadoras:

E: *¿A ti te gustaría seguir estudiando el español aquí o no?*
A: Aquí no sé. El español que mis primos me han dicho, el español que les enseñan aquí son cosas que ya uno sabe. [OD1C107]

E: *¿Y al principio te aburrías por qué?*
A: Porque estaban haciendo el: "Yo soy, tú eres", y así.
E: *¿Y a ustedes no les daba nada distinto para hacer?*
A: Sí, nos daba. Nos daba tipo... de... de hacer dos... dos ejercicios de más, respecto a los italianos. (VITEM4AGA80)

Por otro lado, sienten que el español que se enseña en el colegio además de que les suele aportar muy poco, no los identifica –e incluso a veces los descalifica y los excluye–, pues perciben que a la variedad de español de la que ellos son portadores no se le otorga prestigio:

E: *Y ¿aquí tienes español?*
A: ¿Qué? ¿En el colegio?
E: *Sí.*
A: Sí.
E: *Y ¿qué tal? ¿Te gusta o te aburre o...?*
A: Es un poco diferente al español que había...(...) porque, no sé, el español de aquí, o sea, el de España, tienen algunas palabras diferentes a las que las digo yo.
E: *¿Y eso qué problema te genera?*
A: Y eso no..., me sorprendo a veces. Y cuando hacemos tipo las interrogaciones, algo así y yo me espero de coger, ya que es mi madre [l'iǧgwa], coger un [ǧ'oto] altísimo, pero no, no es así.
E: *¿Por qué?*
A: Porque... sea, que la forma de hablar, porque cuando nos [int'er:oga] la... la, la profesora hago dificultad para decirle, para recordar esas palabras. Las digo a mi modo pero a la profesora no le va bien, porque ella quiere...
E: *¿Y esto a ti cómo te sienta?*
A: Y eso a mi... no sé, sigo... estoy aprendiendo ahorita. O sea que los verbos, yo siempre he hablado por hablar y me sale, [ǧo'e], a ver que cómo queda mejor la frase, en español como hablo yo. Pero la profesora ayer cuando nos estaba enseñando los verbos, me doy cuenta que no sé nada.

E: *¿Y con la pronunciación? ¿Te corrigen también la pronunciación?*
A: Sí.
E: *¿Y qué te dice? ¿Cómo tienes que pronunciar, por ejemplo?*
A: Sí, o sea ella... tipo no yo... me río porque uso palabras que propio...
E: *No te pertenecen...*
A: No, [iǧf'at:i] no me pertenecen. Y no me imaginaba que iba a significar eso que dice ella o que decía yo (MONTIM4D24).

E: *¿Qué tal te iba?*
A: Mal. Porque era español de España. Y la profesora siempre me regañaba por lo que yo decía...
E: *¿O sea...?*
A: O sea que quería que dijera las palabras que hablan en el español de España, no del español latino... (VITEM430).

## 4. Conclusiones

Existe un claro y estrecho vínculo entre actitudes lingüísticas, aprendizaje e inserción social. Vínculo que resulta central precisamente en el campo educativo. Es la escuela, entonces, aún poco atenta al potencial lingüístico-cultural del contacto con el que tiene obligatoriamente que confrontarse, la institución que debe resguardar este patrimonio y evitar que se pierda.

Hoy la diversidad lingüística y cultural es la nota predominante en la sociedad y la escuela tiene necesariamente que dar una respuesta pedagógica modificando los supuestos de la educación y también sus prácticas. La alternativa es, entonces, desarrollar en el cuerpo docente la capacidad de ir adaptando su labor a medida que se producen los cambios. De esta manera, para que un profesor de E/LE pueda atender las exigencias del alumnado latinoamericano presente en el aula, deberá trabajar desde una nueva perspectiva pedagógica, didáctica y lingüística. Asimismo, deberá potenciar e incrementar las competencias ya adquiridas por los estudiantes en su lugar de origen a través de una didáctica adecuada, que le permita simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en un mismo espacio y con estudiantes de diferentes niveles. Por último, tendrá que considerar que la lengua que enseña cuenta con una gran variedad de áreas geolectales y que sus estudiantes son portadores de una variedad diatópica tan válida y enriquecedora como cualquier otra (Ariolfo 2010b: 220).

Se hace imprescindible implementar, entonces, una metodología que se adapte a los niveles y a las modalidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas, que tenga en cuenta sus conocimientos previos, que facilite la autonomía y estimule la confianza en sí mismos, que promueva la interactividad y privilegie el trabajo cooperativo entre el alumnado. En pocas palabras, una metodología que opere desde una "perspectiva postcomunicativa", que se adecue a distintos contextos, ámbitos y motivaciones (Baralo y Estaire 2010).

La posibilidad de recibir un trato lingüístico más adecuado no solventa todos los problemas, pero ayuda a hacerlo, sobre todo si quienes enseñan español valoran la len-

gua de sus aprendices, promueven su autoestima y su autoconfianza. Si los docentes tuvieran en la debida cuenta que la autoimagen y la autoestima de los estudiantes influyen enormemente en el éxito o en el fracaso escolar, si reconocieran la necesidad de modificar en parte su enfoque, en virtud del contexto profundamente cambiado, estimulando el trabajo en grupo y las estrategias de aprendizaje, si tuvieran la curiosidad de enriquecer su información sobre la realidad dialectal de la lengua que enseñan, la valoraran y promovieran, sería una manera para hacer de la inmigración un instrumento de evolución, no solo para los niños y jóvenes que se encomiendan a la escuela, sino también para la escuela misma.

## Bibliografía


ARIOLFO, R. (2012a): "Atteggiamenti linguistici: uno strumento per la mediazione educativa", en D. de Luise y M. Morelli (eds.), *La mediazione comunitaria: un'esperienza possibile*, Lecce: Libellula Edizioni, 257-271.

ARIOLFO, R. (2012b): *Actitudes lingüisticas, inmigración y escuela. Un aporte para la reflexión y la práctica educativa*, Lecce: Libellula Edizioni.

ARIOLFO, R., D. CARPANI y L. SANFELICI (2011): "La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto multicultural genovés", en *Lengua y migración*, nº 3, vol 1/2011, Universidad de Alacalá, 53-72.

ARIOLFO, R. (2010a): "La dimensión socio-afectiva: un factor clave para el aprendizaje y la integración de los jóvenes provenientes de Latinoamérica en el contexto escolar genovés", en *Cultura y Política ¿Hacia una democracia cultural?,* III Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Barcelona: Fundación CIDOB, 95-105.

ARIOLFO, R. (2010b): "Nuevas necesidades en la programación de cursos de español y en la formación de docentes de E/LE en el contexto migratorio genovés", *XX Congreso ASELE*-Comillas, 2009, 213-230.

BAGNA C., M. BARNI y M. VEDOVELLI (2007): "Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia", en C. Consani y P. Desideri (eds.), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Roma: Carocci, 270-290.

BARALO, M. y S. ESTAIRE (2010): "Tendencias metodológicas postcomunicativas", en C. Abelló Contesse, C. Ehlers y L. Quintana Hernández (eds.), *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*, Bern: Peter Lang, 105-127.

CALVI, M. V. (2011): "El español como lengua inmigrada en Italia", *Lengua y migración,* 3:1, Universidad de Alcalá de Henares, 9-32.

CALVI, M. V. (2010): "Interviste a immigrati ispanofoni. Repertori linguistici e racconto orale", en M. V. Calvi, G. Mapelli y M. Bonomi (eds.), *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*, Milano: Franco Angeli, 87-103.

CARAVEDO (2012): "El rol de la *autopercepción* en el contacto migratorio", en *Flussi migratori, politiche linguistiche ed integrazione: Europa e America a confronto* [en prensa]. Génova: ECIG.

CARPANI, D. (2010): "Nuovi cittadini, nuove prospettive della scuola interculturale: le ricerche sul campo a Genova", en M. V. Calvi, G. Mapelli y M. Bonomi (eds.), *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*, Milano: Franco Angeli, 119-131.

CARPANI, D. (2008): "La evaluación de los hispanohablantes en las clases de E/LE. Implicaciones pedagógicas", en *Actas del XVIII Congreso ASELE*, Alicante: Universidad de Alicante, 228-233.

DE HÉRIZ, A. L. y M. MORELLI (2010): "Tra comunicazione e mediazione: una ricerca nei Pronto Soccorso a Genova", en D. De Luise y M. Morelli (eds.), *Mediazione tra prassi e cultura. Oltre i risultati di una ricerca*, Monza: Polimetrica, 39-52.

FERGUSON, C. A. (1959): "Diglossia", *Word*, XV, 325-340.

FISHMAN, J. (1972): *The Sociology of Language,* Newbury House Publishers [traducción al español, *Sociología del lenguaje* (1979), Madrid: Cátedra].

LORENZO, F. (2006): *Motivación y segundas lenguas*, Madrid: Arco Libros.

LORENZO, F., F. TRUJILLO y J. M. VEZ (eds.) (2011): *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis.

VEDOVELLI, M. (2004): "Italiano e lingue immigrate: comunità alloglotte nelle grandi aree urbane", en R. Bombi, y F. Fusco (eds.), *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Udine: Forum, 587-612.