HABLANTES DE HERENCIA DE ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD ITALIANA

ANA SAGI-VELA GONZÁLEZ
Università degli Studi di Milano-Bicocca

Introducción

La presencia cada vez más numerosa de estudiantes universitarios de origen hispanoamericano en las aulas italianas es índice de la consolidación de un flujo migratorio que desde finales de la década de los noventa del siglo pasado fue en aumento y ha ido estabilizándose en los últimos años. Conforme a los informes más recientes del Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT, 2022), las comunidades peruana y ecuatoriana, en concreto, se colocan entre los colectivos migrantes más numerosos en el territorio italiano connotados con elementos de mayor estabilidad e integración[1]. En esta coyuntura, considero que el ámbito universitario es un espacio privilegiado para observar e indagar los factores que pueden ser indicativos del éxito en el proceso de integración de los jóvenes con antecedentes migratorios.

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio, que he desarrollado en los últimos cuatro años (Sagi-Vela, 2019; Arribas y Sagi-Vela, 2020; Sagi-Vela, 2020; Sagi-Vela, 2021a; Sagi-Vela, 2021b; Sagi-Vela, 2022)[2], sobre los procesos de integración y reelaboración de las identidades de jóvenes universitarios de origen hispanoamericano en Italia. El estudio se inserta, por tanto, en un contexto de migración y se interesa por los factores que inciden en fenómenos de naturaleza sociolingüística, sean aquellos referidos a los usos lingüísticos —como el mantenimiento de la lengua materna, la adquisición y apropiación de la segunda lengua y el proceso de sustitución de la lengua migrada—, como a los vinculados con la integración en la sociedad de acogida, los sentimientos de pertenencia y los mecanismos de identificación.

Así pues, uno de los objetivos de la investigación de la que deriva este trabajo es el estudio de los comportamientos lingüísticos de estos jóvenes y su relación con la percepción que tienen de su propia variedad del español, así como con las actitudes y valoraciones hacia la misma. En este sentido, resulta relevante observar cómo modifica esta percepción el confrontarse con el estudio formal de una variante estándar de su lengua materna. El mismo hecho de que jóvenes de origen hispano elijan el español como lengua extranjera en su currículo académico denota una actitud lingüística sobre la que es interesante reflexionar. Es por ello que el foco de la investigación se dirige a los estudiantes de origen hispanoamericano de la Universidad de Milán-Bicocca que se han matriculado en alguno de los cursos de español ofrecidos en la Escuela de Economía y Estadística, donde desarrollo mi actividad docente. En el presente trabajo, me centraré en algunos elementos que repercuten en la competencia comunicativa de los hablantes de herencia de español en las aulas universitarias en Italia.

Esta investigación quiere contribuir a los estudios sobre los hablantes de herencia comprometidos en el diseño de programas y estrategias didácticas que tengan en cuenta a esta población (Calvi, 2011; Wiley *et al.*, 2014; Escobar y Potowski, 2015; Parra, 2016; Miller y Gutiérrez, 2019; Parra, 2020)[3], partiendo de

[1] Las características tomadas en cuenta se refieren al permiso de residencia de larga duración o la adquisición de la ciudadanía, el mayor número de presencias motivadas por razones familiares, la alta presencia de menores nacidos en Italia y la movilidad limitada en el territorio (ISTAT, 2022, p. 180).

[2] La realización del proyecto con título Studenti ispanoamericani nell'Università degli Studi di Milano-Bicocca: identità e integrazione in un contesto migratorio (2018-2021) ha sido posible gracias a una beca de investigación del Departamento de Estadística y Métodos Cuantitativos de la Universidad de Milán-Bicocca y al apoyo y asesoramiento de Ana María González Luna Corvera, responsable científica del proyecto. El proyecto daba continuidad al trabajo desarrollado entre 2015 y 2017 por el equipo docente de español de la Escuela de Economía de la misma universidad, financiado con el Fondo di Ateneo per la Ricerca (FAR). Los resultados relativos a esa primera fase de la investigación pueden consultarse en González Luna *et al.*, 2016; Lisi y Sagi-Vela, 2017; González Luna y Sagi-Vela, 2019.

[3] Con este propósito, nuestro equipo de investigación colaboró con la Universidad de Bolonia en el proyecto La classe plurilingue. Ricerca sulla complessità linguistica per una didattica inclusiva (https://site.unibo.it/classe-plurilingue/it), coordinado por Chiara Gianollo. Uno de los resultados de esta colaboración fue la participación en el volumen colectivo *La*

la base de que una pedagogía de "empoderamiento" puede prevenir el fracaso escolar de las comunidades minorizadas (Cummins, 1989).

1. Objeto y método

Para comprender los procesos de integración lingüística en la migración y las relaciones que establecen los hablantes con la lengua de herencia es necesario adoptar un enfoque integrador que, desde una perspectiva sociolingüística, aborde la compleja realidad sociocultural de las segundas generaciones en situaciones de contacto de lenguas. Factores como la edad de llegada al país de acogida, el tiempo de residencia, la frecuencia y cualidad del uso de la lengua o los sentimientos de pertenencia inciden en las actitudes hacia el español y, en consecuencia, en la competencia comunicativa de los hablantes de herencia.

1.1. Conceptos y premisas

En relación con el segmento de la población en el que se centra el estudio, adopto el término "segundas generaciones"[4] (con preferencia a otros como jóvenes migrantes, hijos de inmigrantes) para referirme a los menores que migran en edad escolar o preescolar o que nacen en el país de destino, pues considero que da mayor relevancia al carácter plural de este grupo (Ambrosini y Molina, 2004) y lo convierte, al mismo tiempo, en sujeto activo del proceso migratorio. Por su parte, el concepto de hablante de lengua de herencia en el contexto estadounidense, país receptor de migrantes con más larga historia migratoria que Italia, se aplica normalmente a los más jóvenes de la primera generación y, en especial, a la segunda y las sucesivas generaciones.

La literatura de adquisición de lenguas establece la pubertad como la edad máxima para que un individuo adquiera el sistema nativo de una lengua, por lo que la literatura sobre el español como lengua de herencia se refiere, en términos sociolingüísticos, a la primera generación como aquella conformada por los hablantes que llegaron al país de acogida a los doce años o después y a la segunda generación por los que llegaron antes de los seis años o nacieron en este país. Los menores que llegan entre estos dos intervalos, es decir, entre los seis y doce años, pertenecen a la generación 1.5 y, al igual que la primera generación, son considerados como hablantes nativos de español que están adquiriendo una nueva lengua, la de la sociedad mayoritaria. Por su parte, los miembros de la segunda generación presentan características muy variables en cuanto a su competencia en español y, aunque pueden seguir desarrollando niveles de español fuertes, es dominante la lengua mayoritaria del país de residencia (Escobar y Potowski, 2015, pp. 20-24).

La definición del hablante de herencia más comúnmente aceptada se refiere a los individuos que se han criado en un hogar donde se habla español (o al menos uno de los padres lo hace) en un país donde la lengua mayoritaria es otra (Valdés, 2001, p. 38). En esta investigación incluyo como hablantes de herencia también a los menores que llegaron a Italia después de los doce años, considerando que es en la adolescencia cuando se desarrollan ulteriormente las capacidades cognitivas y ciertas habilidades lingüísticas relacionadas con el pensamiento abstracto. Además, el estudio toma en consideración en el análisis de los fenómenos del contacto lingüístico a los individuos que llegaron después de la mayoría de edad, quienes, aun perteneciendo a la primera generación, llegan a Italia como hijos de otra primera generación de migrantes.

Por otro lado, al abordar la evaluación de la competencia comunicativa entre los hablantes de herencia es indispensable considerar el espectro bilingüe (Valdés, 1997; Potowski y Lynch, 2014), reflejo de la

classe plurilingue, cuyo objetivo es proporcionar a los profesores y educadores que desempeñan su labor en aulas multilingües una herramienta para conocer mejor las lenguas de sus alumnos, entre ellas las distintas variedades del español (González Luna y Sagi-Vela, 2020).

[4] En el campo de las ciencias sociales, las llamadas segundas generaciones se constituyen como sujeto de estudio bajo el supuesto de que, en ocasiones, comparten con sus progenitores un estatus social relacionado con la trayectoria migratoria de estos, que puede derivar en formas de discriminación, y experimentan dificultades y desarrollan estrategias de adaptación a la sociedad vinculadas con el hecho de ser descendientes de inmigrantes (Moncusí, 2007, p. 464).

diversidad de experiencias sociales, culturales y lingüísticas que viven los sujetos, que abarca desde los hablantes con cierta capacidad receptiva en español hasta los que son equiparables en sus habilidades comunicativas a los nativos.

La literatura sobre los efectos del aprendizaje de las lenguas de herencia pone en evidencia un mayor desarrollo lingüístico, cognitivo y académico cuando se estimula su adquisición junto a la del idioma mayoritario (Cummins, 1981; Cummins, 2000). De igual manera, mantener y desarrollar la primera lengua facilita el desarrollo de la segunda lengua, especialmente en los niveles de alfabetización avanzada (Schleppegrell y Colombi, 2002, p. 4). Por lo mismo, el estudio formal del español en el ámbito educativo puede ampliar la competencia lingüística y discursiva del hablante de herencia. Además, el prestigio que en los últimos años ha adquirido el español en Italia, siendo la segunda lengua extranjera estudiada en las instituciones educativas, es un factor que puede influir en las actitudes lingüísticas (Calvi, 2011, p. 16) y favorecer el mantenimiento y desarrollo de la lengua de herencia. Del mismo modo, la dimensión global del español hace que su dominio represente una cualificación interesante en el mercado laboral, lo que sin duda puede alentar su mantenimiento entre las segundas generaciones de la migración.

No obstante, es necesario llamar la atención sobre la particular situación en la que los hablantes de herencia se enfrentan al estudio formal de una variedad estándar (o de prestigio) de su lengua materna, diferente de la variedad a la que están expuestos en el hogar. En particular, si han nacido en Italia o han migrado en edades tempranas, habiendo sido escolarizados completamente o en gran medida en Italia, el italiano se convertirá en su lengua dominante, utilizada en el entorno social y escolar, y, en consecuencia, vehículo en el aprendizaje de la mayoría de las habilidades metalingüísticas. De hecho, estudios recientes indican que, si bien los hablantes de herencia tienen ventajas en el aprendizaje a nivel fonético y fonológico respecto a los aprendientes de L2, no conservan una transferencia facilitadora desde su lengua materna en el dominio de la morfosintaxis, sino que, al contrario, muestran efectos de transferencia (negativos) de la sintaxis de su lengua dominante (Polinsky, 2015).

Asimismo, el apego a la lengua y cultura será determinante en la conformación de las actitudes hacia la lengua de herencia. Si bien el sentido de pertenencia a la cultura de origen no implica mayores habilidades lingüísticas, probablemente conlleva una serie de actitudes favorables para el mantenimiento de esta lengua o su desarrollo. En este sentido, de las entrevistas realizadas en nuestro estudio se desprende que un mayor contacto con el país de origen —muchas veces motivado por los fuertes vínculos afectivos que se crean con las personas encargadas del cuidado de estos jóvenes cuando los padres emprenden el proyecto migratorio familiar o cuando la condición socioeconómica de la familia permite estancias en el país de origen más frecuentes— provoca un mayor interés o deseo por desarrollar las diferentes competencias en la lengua materna.

1.2. Metodología y corpus

La metodología de la investigación ha comprendido el análisis cuantitativo y cualitativo de datos empíricos de primera mano relativos a estudiantes de origen hispanoamericano de la Universidad de Milán-Bicocca que eligen el español como lengua extranjera en su currículo académico. El corpus de datos incluye 341 exámenes escritos de lengua española (nivel B1 y B2), sostenidos por estudiantes de origen hispanoamericano en la Escuela de Economía en las seis convocatorias anuales de los últimos diez años (desde enero de 2012 hasta julio de 2022)[5], y las observaciones recogidas durante las pruebas orales subsiguientes a la prueba escrita realizadas a 224 estudiantes entre 2015 y 2021. El análisis de las pruebas de evaluación nos ha permitido tener un cuadro general sobre la competencia lingüística en español de estos estudiantes y contrastarlo con la información obtenida, por una parte, a través de un cuestionario en línea que recoge información relacionada con el uso y la autopercepción de las habilidades lingüísticas[6] y, por otra, en entrevistas semiestructuradas realizadas a 25 estudiantes sobre la experiencia migratoria, los usos lingüísticos y las actitudes hacia la lengua de herencia.

[5] Una primera fase de la investigación se centró en el análisis de 113 pruebas escritas realizadas entre los años académicos 2005-2006 y 2010-2011 y de los datos recabados hasta ese momento a través de un cuestionario (Lisi y Sagi-Vela, 2017).
[6] Es posible consultar el cuestionario en el siguiente enlace: http://sagi-vela.com/archivos/cuestionario202107.pdf.

La administración electrónica del cuestionario se extendió de 2015 a 2021, puesto que el contacto con los alumnos se establecía en el momento de sostener el examen de español. Han participado en la encuesta 89 estudiantes, 62 mujeres y 26 hombres (más un individuo que no ha informado de algunos datos personales y no ha sido considerado en el presente estudio). Los participantes tienen edades comprendidas entre los diecinueve y los cuarenta años, siendo la media de edad de veinticuatro años. Del total de participantes, 44 son de origen peruano y 30 ecuatoriano, pero en la muestra están representados, con menos de 6 individuos, otros ocho países hispanoamericanos (República Dominicana, Bolivia, Argentina, Chile, Colombia, Cuba, El Salvador y México). Además, 19 estudiantes poseen nacionalidad italiana o doble nacionalidad; de ellos, 4 tienen padre italiano y madre hispanoamericana y 2, padre de otra nacionalidad. La mayoría cursa uno de los grados de la Escuela de Economía y Estadística, sede que alberga la sección de Lenguas Extranjeras donde se ha desarrollado la investigación, a excepción de algún estudiante de otra carrera, por lo general, de Comunicación intercultural o Sociología. Casi un 40 % trabaja, en su mayoría mujeres, desempeñando, por lo general, trabajos ocasionales o informales no cualificados, excepto algunos casos de empleos relacionados con los estudios realizados (asistente comercial o administrativo).

En el corpus se encuentran representadas todas las generaciones propuestas en la clasificación decimal de Rumbaut de los menores migrantes (2004): 11 de los encuestados han nacido en Italia (generación 2.0) y 16 llegaron a Italia antes de los seis años (generación 1.75), por tanto, toda su escolarización ha sido en Italia; mientras que 29 estudiantes llegaron entre los seis y los doce años (generación 1.50) y 24, en la adolescencia, entre los trece y los diecisiete años (generación 1.25), habiendo recibido en parte o toda su educación básica en el país de origen. Además, el corpus incluye las respuestas de 9 estudiantes que llegaron siendo mayores de edad. Un dato relevante con relación al vínculo que les une al país de origen es que casi el 77 % de los participantes no nacidos en Italia, antes de llegar, tenía al menos un miembro de la familia nuclear en este país, que llevaba en Italia de uno a dieciocho años (para la mayoría, cuatro o cinco años). Esto implica, en la mayoría de los casos, un mayor contacto con el país de origen después de establecerse en Italia por los ligámenes con las personas que convivieron en ausencia de uno o ambos padres y, por tanto, un mayor uso del español.

Los datos del cuestionario ofrecen información relevante sobre el perfil sociolingüístico, aunque, al ser anónimo, no siempre ha sido posible realizar un análisis contrastivo con la información recabada a través de las pruebas de examen. Por ejemplo, la relación entre la percepción que los encuestados tienen de sus destrezas lingüísticas y los resultados de la evaluación de la asignatura solo se ha podido verificar en los estudiantes que, después de superar el examen, han sido entrevistados o cuando durante la prueba oral surgía una información discriminante que permitía su identificación en las respuestas suministradas por el cuestionario. De hecho, el análisis de los datos cruzados entre las dos fuentes de información se ha realizado únicamente en dos tercios del corpus.

Por su parte, las entrevistas personales semidirigidas se estructuran en tres ejes temáticos: migración, lengua e identidad. Los 25 estudiantes entrevistados representan todos los grupos de edad de migración y seis países de origen: 14 estudiantes peruanos (10 mujeres y 4 hombres), 6 ecuatorianos (4 mujeres y 2 hombres), 4 mujeres de origen diverso (salvadoreño, dominicano, boliviano y cubano), y un hombre argentino[7]. El objetivo de las entrevistas es profundizar en la información obtenida a través del cuestionario y observar e indagar sobre las actitudes lingüísticas hacia el español (lengua de herencia o lengua migrada) y los sentimientos de pertenencia e identificación con la cultura de origen.

2. Destrezas lingüísticas y actitudes hacia la lengua de herencia

Los jóvenes que han participado en la investigación reflejan una diversidad de situaciones en cuanto a los usos y las actitudes lingüísticas, lo que conlleva diferentes niveles de competencia comunicativa en español. Aunque el uso exclusivo del español queda relegado a contextos y registros informales (prevalentemente al ámbito doméstico), la consistencia numérica de la comunidad hispana en Italia

[7] Las entrevistas a 4 de los estudiantes han sido realizadas en 2022 como parte de un nuevo proyecto de investigación sobre la población estudiantil con *background* migratorio de la Universidad Bicocca.

extiende el uso del español fuera de este ámbito en la relación con otros hispanohablantes, normalmente con amigos de familia, aunque también con compañeros de estudios o de trabajo.

De los 89 estudiantes que han respondido al cuestionario, solo 4 indican que el español no es su lengua materna, sino el italiano: todos ellos han nacido en Italia, 3 de matrimonios mixtos y una joven cuyos padres, salvadoreños, migraron cinco años antes de que ella naciera. Aparte del español, 21 encuestados consideran también el italiano su lengua materna. Solo en un caso la lengua materna del padre no es ni español ni italiano; se trata de una mujer nacida en Italia, con doble nacionalidad peruana e italiana, cuyo padre habla árabe.

2.1. Competencia comunicativa y percepción de la propia variedad de la lengua

Por lo general, el repertorio lingüístico de estos jóvenes se asocia con variedades informales de la lengua y muchas veces carecen de la capacidad para reconocer y dominar otros registros discursivos a los que no están acostumbrados. El español que maneja la mayoría se caracteriza por una serie de rasgos derivados del contacto lingüístico (favorecidos por la afinidad entre ambas lenguas) que varían en grado en cada sujeto según diferentes variables relacionadas con el uso y la exposición a la lengua de herencia, como el tiempo de permanencia en el país de origen, la frecuencia y los contextos de uso.

Las interferencias lingüísticas más comunes producto del contacto entre el español y el italiano son a nivel sintáctico y referencial, a través de préstamos léxicos, transferencias léxico-sintácticas y semánticas. Aun así, la valoración negativa que por lo general estos jóvenes hacen de la variedad híbrida que reconocen en el habla de sus padres provoca rechazo o burla[8], estableciendo una neta diferencia entre esta, la que a menudo tienden a corregir, y el español que ellos manejan, de cuyas interferencias no son siempre conscientes. La respuesta de este hombre ecuatoriano, que llegó a Italia a los tres años, a la pregunta abierta del cuestionario sobre las eventuales expresiones en español que introduce en el discurso en italiano es ilustrativa de esta actitud:

> Lo que me pasa, es que aveces se me olvida una expresion en italiano o espanol. entonces me bloqueo y me pongo a pensar cual es, pero no siento la necesidad de mezclar palabras o utilizar palabras de otro idioma. Nunca me ha gustado mezclar idiomas, porque desde siempre he corregido *mis padres* cuando hacian eso. [Cuest_E_H_3_25][9]

En su discurso introduce varias cuestiones interesantes respecto a la percepción de las variedades lingüísticas y de los fenómenos derivados del contacto de lenguas en la propia variedad ("me bloqueo"). La apreciación negativa de la variedad que mezcla las lenguas ("nunca me ha gustado") determina una actitud de rechazo que provoca un comportamiento, la corrección a sus padres. Es apreciable la diferencia que los hablantes de herencia establecen entre la propia variedad, la cual también puede registrar ciertas interferencias de las que a veces son conscientes (o incluso se producen de forma deliberada), y la variedad de los padres u otros adultos de la primera generación, en la cual, en ocasiones, no se distingue la lengua en la que discurre el discurso. Seguramente, este hecho esté relacionado con el nivel de escolarización, tanto la recibida en el país de origen, cuando no pertenecen a la generación 2.0, como la recibida en Italia; por lo general, estos jóvenes universitarios, y en su caso los hermanos, son los primeros miembros de su familia en recibir una educación superior.

[8] Variedad a la que se refieren de muy diversas maneras, por ejemplo, con términos como *itañol*, *mitá y mitá*, *una mezcla* o *sancocho* (en referencia al plato dominicano rico en ingredientes).

[9] En la transcripción de las muestras de lengua escrita de los informantes, tanto de las respuestas al cuestionario como al examen escrito, y de las muestras de lengua oral obtenidas en las entrevistas y en las pruebas de examen, mantengo la ortografía y las desviaciones de la norma que se producen. Solo señalo en cursiva las interferencias del italiano, como en este caso la omisión de la preposición *a* antes del complemento directo de persona. Por su parte, el código entre corchetes que aparece después de cada muestra de lengua identifica la fuente —cuestionario (Cuest), examen escrito (ExE), examen oral (ExO) o entrevista (Ent)— y aporta la siguiente información sobre el informante: país de origen —Colombia (C), Ecuador (E), Perú (P), República Dominicana (RD)—, sexo —mujer (M), hombre (H)—, edad de migración, edad en el momento de producción de la muestra.

De acuerdo a la información recogida en el cuestionario, más de la mitad de los encuestados declara que, cuando habla español, siente la necesidad de utilizar expresiones en italiano para poder explicarse mejor (más del 39 %, "a veces" y un 22,5 %, "con mucha frecuencia"). Los resultados se invierten al preguntar por la necesidad de utilizar expresiones en español cuando hablan en italiano: un 69 % de las respuestas se reparten de manera bastante uniforme entre los que opinan que "raramente" y los que "nunca". La mayor parte de los ejemplos que ofrecen para el primer caso o bien se asocian a un lenguaje informal —conectores como *bueno* y *pues*, refranes, expresiones idiomáticas y malsonantes (*jodes mucho*)—, o bien se refieren a léxico estrechamente vinculado con el ámbito doméstico (alimentos y utensilios de cocina) y familiar (estados de ánimo, "palabras que uso con la familia de mi mamá y que nunca tengo que usar con los otros" [Cuest_RD_M_5_21]) o palabras de las que no conocen su equivalente en italiano (*mochilero*, *legaña*, *juerga*). En cuanto a los préstamos del italiano en el discurso en español, mencionan, en su mayoría, marcadores discursivos (*quindi*, *perciò*, *anche*, *infatti*, *appunto*, *comunque*, *ma*, *però*) y locuciones adverbiales (*per forza*). En ocasiones, el uso de algunos de estos préstamos parece forzado por la dificultad de encontrar una palabra ("algunas veces mientras hablo no me acuerdo como se dice una palabra en italiano y me sale en espanol o también pasa arrevez" [Cuest_P_M_0_21]); pero muchas otras respuestas revelan un uso intencionado ("Me gusta usar algunas palabras en español en mi *vocabolario*" [Cuest_P_M_12_24], "Por ejemplo cuando hablo con mis padres para que puedan entenderme mejor" [Cuest_E_M_0_24]) que pone en evidencia su versatilidad lingüística. Así pues, la puesta en práctica de estrategias discursivas bilingües, como pueden ser la elección de la lengua en determinadas situaciones comunicativas o con cierta intención, la alternancia y mezcla de código o el uso de la variedad diatópica, manifiesta la identidad lingüística.

2.2. Evaluación de la competencia gramatical en las pruebas de examen

A continuación, ilustraré a través de algunos ejemplos determinadas limitaciones en la competencia gramatical de estos hablantes en la prueba escrita de evaluación de la asignatura de Lengua española. El nivel del examen se corresponde, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER), con un nivel B1 para los estudiantes de grado y con un nivel B2 para los alumnos que cursan una maestría.

El examen consiste en una prueba escrita sobre los contenidos gramaticales y léxicos del programa —con ejercicios de rellenar huecos, un ejercicio de comprensión escrita y una traducción del italiano al español de frases breves— y una prueba oral en la que se evalúan las destrezas comunicativas y los contenidos socioculturales del programa.

El examen escrito para evaluar la competencia gramatical está concebido desde un punto de vista contrastivo, por lo que recoge los temas gramaticales críticos para los estudiantes italófonos: el contraste entre los tiempos verbales del pasado, las formas del imperativo con pronombres enclíticos, la distinción entre los verbos *ser*, *estar*, *tener* y *haber*, las preposiciones, los determinantes y los pronombres. De acuerdo con los resultados del análisis de las pruebas escritas, también los estudiantes de origen hispano manifiestan las principales interferencias del italiano en los mismos temas gramaticales, incluso los que llegaron después de los doce años o de más reciente migración.

En cuanto al corpus conformado por las pruebas de examen, es necesario aclarar que se ha podido analizar en relación con otras variables, como la edad de migración y el estudio previo de español, solo parcialmente, puesto que no disponemos de la información relativa al perfil sociolingüístico y a la experiencia migratoria de todos los alumnos examinados. De los 224 estudiantes que se han presentado a la prueba de español, conocemos la edad de migración de 132, mientras que solo de 84 contamos con más información porque surgió de forma espontánea durante el desarrollo de la prueba oral. De manera que los estudiantes sobre los que podemos extraer alguna conclusión acerca de la edad de migración y la calificación obtenida en el examen son 9 estudiantes que llegaron a Italia con más de diecisiete años, 20 que llegaron entre los trece y los diecisiete años, 51 entre los seis y los doce años, 21 que llegaron antes de los seis años y 31 que pertenecen a la segunda generación en sentido estricto.

Son raros los suspensos, pero se dan algunos casos. En su mayoría se trata de estudiantes que nacieron en Italia o llegaron antes de los cuatro años, que no han estudiado español en la escuela italiana y no acostumbran a leer en español, por lo que la exposición a una variedad estándar de la lengua o a registros formales ha sido mínima. No obstante, también hay casos de alumnos que llegaron entre los ocho y los

doce años, como el de una mujer peruana de veinticinco años que llegó a Italia con ocho, que tampoco consiguió puntuar en el ejercicio de comprensión escrita, o el de un joven ecuatoriano que migró a los once años; en ninguno de los dos casos habían estudiado antes español como lengua extranjera en Italia. Lo que sí es común es que rechacen la nota y se vuelvan a presentar en otras convocatorias, subiendo (no siempre) discretamente su calificación. En general, obtienen calificaciones finales medias o altas.

El primer ejemplo es la traducción realizada por una joven de diecinueve años, ecuatoriana, que lleva viviendo en Italia desde los tres años y nunca antes había estudiado español:

> (1) Han descuvierto el mes pasado una nueva medicina contra el cancer. Tendrán que hacer unas pruevas con pazientes antes de hacerla salir en el mercado farmaceutico [*Hanno scoperto il mese scorso una nuova medicina contro il cancro. Dovranno fare delle prove con pazienti prima di lanciarla sul mercato farmaceutico.*] [ExE_E_M_3_19]

En esta muestra escrita queda patente la falta de instrucción formal en español[10], común a los hijos que migran antes de iniciar el ciclo escolar, así como el poco hábito de lectura en esta lengua, lo que es un hecho generalizado entre la mayor parte de los estudiantes que participaron en la investigación. Esto se traduce en una baja competencia escrita y lectora, que se manifiesta también en inesperados errores en las respuestas al ejercicio de comprensión escrita.

En cuanto a los verbos, son comunes los errores en las formas de los verbos irregulares y en el uso del pretérito simple y compuesto, sobre el que se observa una tendencia a privilegiar el pretérito perfecto. Este hecho puede explicarse por el uso predominante del tiempo compuesto en el norte de Italia, pero también como un intento por adaptarse a la norma peninsular por parte de los jóvenes que fueron escolarizados en sus países de origen. Los dos siguientes ejemplos recogen la respuesta de un estudiante al ejercicio sobre el uso del modo imperativo, que es en el que mayor dificultad encuentran, como hacen patente los resultados del examen escrito y confirman la mayoría de los entrevistados. El enunciado del ejercicio es "Responda a las preguntas con el verbo entre paréntesis en imperativo sustituyendo los complementos directos e indirectos subrayados con los pronombres correspondientes". Las respuestas (solo una de cuatro correcta) aparecen en cursiva:

> (2) —¿Te doy <u>un consejo</u>? —Sí, (dar, tú <u>a mí</u>) *dasmelo*, pero no (insistir, tú <u>a mí</u>) *me insistas* si no te hago caso.
> (3) —¿Os vamos a buscar? —No, no (venir, vosotros) *venís*, (quedarse, vosotros) *quedáis* en casa tranquilos. [ExE_P_H_0_22]

El uso del presente del indicativo (*das*, *venís*, *quedáis*) en lugar del modo imperativo o del presente de subjuntivo en el imperativo negativo muestra el desconocimiento de la morfología verbal, pero también una carencia en la competencia pragmática.

Debido a la pandemia y a la exigencia de sostener los exámenes a distancia a través de una plataforma digital, el formato de la prueba escrita fue modificado, por lo que, a partir de la convocatoria de mayo de 2020 y hasta el presente curso académico[11], consiste en un test informatizado conformado por treinta preguntas de opción múltiple sobre los contenidos gramaticales y socioculturales del programa. Del total del corpus de pruebas escritas, una cincuentena (relativas a quince convocatorias) corresponde a este modelo de examen, del que presentamos el siguiente ejemplo sobre la competencia gramatical en relación con los pronombres, donde el alumno debe completar la frase seleccionando una de las cuatro opciones propuestas (*te lo*; *se lo*; *os lo*; *nos lo*).

> (4) ¿No *se lo* había dicho? Bueno, pues ¡me caso! Ahora ya lo sabéis. [ExE_P_M_3_21]

[10] Las faltas ortográficas presentes en el ejemplo (1) —minúscula al inicio de frase, ausencia de tildes y de punto final en la segunda frase, la confusión entre las letras *b*/*v* (descuvierto, pruevas) y *c*/*z* (pazientes)— dan muestra de esta carencia.

[11] En el transcurso de esta situación de emergencia, la modalidad de la prueba oral también ha variado conforme a las disposiciones de la Universidad: a distancia (mayo 2020-julio 2021); en presencia con posibilidad de hacerlo en remoto (septiembre 2021); a distancia (enero-febrero 2022); y, finalmente, obligatoriamente en presencia (desde abril 2022). En los casos en los que los estudiantes han dado su consentimiento, las pruebas orales han sido grabadas (en total, 35 exámenes).

El empleo del pronombre complemento indirecto de tercera persona (*se*), en lugar del de segunda persona plural (*os*), como requiere el interlocutor señalado en la desinencia verbal en la última frase (*sabéis*), pone de manifiesto un tipo de desviación de la norma común entre los hablantes de herencia hispanoamericanos (y que no se produce entre los estudiantes de L2) debido al desconocimiento del uso del pronombre *vosotros*, proprio de la variedad peninsular.

Por último, presento un caso representativo de los jóvenes que migran a Italia ya en edad adulta. Se trata de un joven ecuatoriano, de veinticuatro años, que en el momento de presentarse al examen llevaba viviendo en Italia cinco años[12]. En la primera convocatoria a la que se presentó, en febrero de 2018, obtuvo un veintiuno y medio sobre treinta en la prueba escrita y decidió retirarse. Se volvió a presentar en la siguiente convocatoria, en abril del mismo año, consiguiendo subir su nota a veinticinco. Su primer examen escrito evidencia algunas de las carencias típicas de los hablantes de herencia: por una parte, faltas de ortografía, sobre todo de acentuación —no escribe prácticamente ningún acento, solo en las formas verbales del futuro, y cuando lo hace usa el acento grave: *habrà*, *irà*, como corresponde en italiano—, pero también en la escritura de los sonidos que pueden representarse con letras distintas —/b/ y /x/ (*estube*, *dirijió*)— y, en particular, el sonido /s/ en las zonas de seseo y, por tanto, en la variedad americana (*dicelo*); por otra, la confusión de los demostrativos con los artículos determinados (*Mira,* el *de ahí es Carlos y* la *de ahí son mis primas. A* los *de allí no los conozco*), si bien produce frases correctas. También abundan, a pesar del poco tiempo que reside en Italia, calcos sintácticos del italiano —*no enfadarte*, para la forma del imperativo negativo (*non arrabbiarti*); *Iremos* en *un lugar bonito mañana en la noche*, en la traducción de la frase *Andremo in un bel posto domani sera*— y un error en la comprensión escrita. En su segundo intento cuida más la acentuación (si bien a veces no coloca la tilde en la vocal tónica: *dondé*) y comete un solo error ortográfico ("veinte cinco", en vez de "veinticinco"), pero el desconocimiento de la terminología gramatical vuelve a interferir en la correcta realización de algún ejercicio (como el escribir el adverbio *casi* en un ejercicio que debía completar con preposiciones), comete de nuevo un error en la comprensión escrita y, en la traducción, se vuelven a evidenciar las interferencias del italiano: omite el signo de interrogación de apertura, confunde los verbos *ser* y *estar* y produce un calco de una locución preposicional, como vemos en el último ejemplo.

> (5) Dondé *es* la oficina de tu chico? – *Es* en el centro, cerca *a* la tuya
> [Dov'è l'ufficio del tuo ragazzo? È in centro, vicino al tuo.]

Este joven es consciente de que su forma de hablar español ha cambiado por la interferencia del italiano: "Hace dos años no mezclaba las lenguas, ahora se va contaminando" [ExO_E_H_19_24], reconoce durante la prueba oral, aunque no es capaz de evitar dicha interferencia durante el examen escrito. No obstante, la connotación negativa del término *contaminar*, con el cual describe el proceso de transformación de la propia variedad, remite a la esfera de las actitudes lingüísticas respecto al rechazo, antes señalado, de las variedades de contacto.

2.3. Competencia comunicativa y actitudes lingüísticas

Los datos expuestos sobre la competencia gramatical demuestran que la mayoría de estos jóvenes, en especial los que llegaron más recientemente, confiados en su conocimiento de la lengua materna, no se preparan para el examen, pues disponen de modelos de examen, los argumentos y el tipo de ejercicio se repiten en cada convocatoria y con un mínimo de preparación seguramente podrían obtener notas más altas. La asistencia a clase, a su vez, que podría servir para informarles y ponerles alerta sobre las dificultades particulares que podrán encontrar en el examen, es poco frecuente entre los estudiantes de maestría (que representan el 27 % del total de encuestados) y prácticamente nula entre los estudiantes de grado. Por esto mismo, muchos de los errores que cometen en el examen se deben al desconocimiento de la terminología gramatical: donde se les pide que completen la frase con un adjetivo demostrativo, colocan un artículo o usan adverbios en lugar de pronombres indefinidos (*casi* nunca *me saluda*, en lugar

[12] Por tanto, de acuerdo al tiempo de residencia, perteneciente a la generación 0.5 (o de recién llegados), referida a los individuos que llevan de menos de un año a cinco años en el país de destino (Escobar y Potowski, 2015, p. 24).

de *casi* nadie *me saluda*) o preposiciones (*no nos parecemos* casi *nada*, en lugar de *no nos parecemos* en *nada*). Del mismo modo, confunden los tiempos verbales (utilizan el presente en un ejercicio de pasados, por ejemplo), probablemente por falta de atención al leer los enunciados de las preguntas. En suma, en muchas ocasiones, la producción es correcta, pero no responde a lo requerido en el ejercicio.

Por lo que respecta a las destrezas orales, la mayor fluidez y la correcta adecuación fonética y fonológica a la variedad dialectal del país de origen es característica de casi todos los que llegaron después de los seis años, mientras que la influencia del italiano en el acento se hace más evidente en aquellos que migraron a menor edad. Normalmente, en la prueba oral suben la nota del escrito, puesto que no suelen tener dificultad en la primera parte de la prueba: hablar de ellos, describir una imagen y entablar una conversación sugerida por la misma. Sin embargo, es bastante frecuente que se presenten al examen sin estar suficientemente preparados sobre los contenidos socioculturales del programa, que tratan información general sobre el español en el mundo y sus variedades y, a grandes rasgos, acontecimientos sobresalientes de la historia contemporánea de España e Hispanoamérica. Es también en esta parte donde se manifiestan las mayores limitaciones en cuanto al léxico y a la construcción de un discurso más elaborado.

Un resultado relevante del análisis de los datos es que las mejores calificaciones no son más comunes entre los estudiantes que llevan menos años en Italia, lo que parecería lógico. Esto puede explicarse, según los casos, de dos maneras. Por una parte, indica que los nacidos en Italia o que llegaron en la primera infancia, en general, se presentan al examen mejor preparados, o bien porque ya han estudiado español en la escuela (más de dos tercios de los encuestados lo ha hecho), o bien porque estudian para el examen al sentirse menos confiados que los que fueron escolarizados en español. Por otra parte, este resultado evidencia que la edad de migración no es el único factor importante en relación con la competencia comunicativa, más bien constituye una de las variables de un conjunto de factores que afectan los comportamientos y las actitudes lingüísticas de los hablantes.

Por otro lado, la no asistencia a clase denota también actitudes: lo creen innecesario, les da vergüenza o llegan a hacerse cuestionamientos éticos. En particular, los que llegaron a Italia en su adolescencia expresan cierta incomodidad ante el docente que los examina; en ocasiones se disculpan por presentarse al examen de español siendo hispanohablantes porque —como declara el joven ecuatoriano del que hablaba en el apartado anterior— es "un poco trampa" [ExO_E_H_19_24].

En general, el haber afrontado previamente el estudio del español como lengua extranjera en una institución escolar italiana facilita su estudio en la universidad. Más del 73 % de los estudiantes que han contestado al cuestionario habían estudiado español en su anterior etapa formativa: al menos tres años en la escuela secundaria o más en el bachillerato.

3. Narrativas sobre el aprendizaje de la lengua de herencia

En este último apartado ilustraré características de los hablantes de herencia a través del discurso de los colaboradores entrevistados. Como acabamos de ver, muchos de los estudiantes que han realizado el examen de español en la universidad ya habían estudiado español en la escuela. Los estudios sobre la enseñanza del español como lengua de herencia identifican las principales motivaciones que llevan a los hablantes a interesarse por el estudio formal de su lengua de origen: compensar la falta de escolarización en español, suplir sus carencias gramaticales o léxicas, aprender el uso de los registros formales y escritos (Montrul, 2016, p. 4), entre otras. Algunas de estas razones también las apuntan los estudiantes entrevistados, aunque a veces la elección no es voluntaria: "[Estudié español] Durante la escuela media apenas llegado a Italia porqué era la unica disponible" [Cuest_C_H_11_22]. El siguiente testimonio pertenece a una joven nacida en Italia, de madre dominicana y padre italiano, que narra su experiencia en las clases de español en la escuela secundaria y el motivo de la elección de esta lengua.

> […] porque cuando yo iba al liceo yo obviamente sabía hablarlo el español primero, pero nunca lo había escrib… escrito, por eso yo hice español al liceo, ¿no?, para completar la lengua. […] pero… tuve muchísimo problema, porque ustedes utilizan… el vosotros y en tooodo el examen yo ponía ustedes [ríe], yo lo estudiaba, claro, pero cuando tú tienes que pensar si algo es correcto tú lo vas a pensar en la forma que tú lo aprendiste y por eso tú lo

> vas a poner… claramente *errato*… eee… malo y… pero otra cosa, como la[s] palabras o cosa diferente, yo tuve la… ¿cómo se dice…?, ee… fortuna… de… de tener una profesora que le gustaba saber más, diferentes cosas… y que luego se… no se encojonaba[13] si yo ponía una palabra que la que yo aprendí o… […]. Eso fue una cosa positiva porque si no tenía que hacer mucho más para aprender otra cosa. Claro que la aprendí como quiera, pero… si tú le ponía[s] la que tú te acuerda[s] ahora y la que me acordaba las otras, ella no te iba a decir nada, por eso era algo positivo, sí… [Ent_RD_M_0_22]

En este fragmento de la entrevista se pueden observar diversos aspectos relacionados con la competencia comunicativa del hablante y sus actitudes lingüísticas. En primer lugar, en cuanto a la motivación por el estudio formal de la lengua de herencia como segunda lengua, llama la atención que su elección se basa en el deseo de mejorar o ampliar sus destrezas en este idioma. Al emplear el término "completar", sugiere que considera insuficiente el manejo que tiene de su lengua materna. Asimismo, con relación al contexto de aprendizaje y la motivación, su discurso pone en evidencia que cuando las condiciones son favorables al uso de la propia variedad lingüística y el docente aprecia y estimula su uso, el hablante mantendrá actitudes positivas hacia la lengua de herencia, como muestra la valoración que hace de su experiencia en el estudio del español ("Eso fue una cosa positiva"; "por eso era algo positivo").

En segundo lugar, su razonamiento acerca del motivo de sus equivocaciones en las pruebas de evaluación de la asignatura de español, que relaciona con la confusión creada entre lo aprendido en la niñez en el ambiente familiar y lo estudiado en el ámbito escolar, corrobora lo que constatan los estudios sobre la enseñanza del español como lengua extranjera a hablantes de herencia, esto es, la dificultad para aprender las reglas gramaticales que se enseñan a los estudiantes de lenguas extranjeras (Valdés, 2005, p. 412). Valdés señala que las explicaciones gramaticales de aspectos que ya dominaban en la lengua de herencia (como la distinción entre *ser* y *estar*) solamente confunden a estos estudiantes y que, pese a que en muchos casos hablan español mejor que sus profesores, no pueden hablar de la lengua empleando la terminología utilizada en la enseñanza tradicional de la gramática (*ibid.*). Esta joven es consciente de que habla y escribe como le viene natural, no como le enseñan en clase su propia lengua. La atención por parte del profesorado a la variedad de los aprendices, sin duda, repercute en las actitudes hacia las mismas y en la percepción y valoración que el hablante tiene de su lengua. La percepción del contraste entre la variedad de prestigio aprendida en un contexto institucional y la variedad dialectal familiar suele generar actitudes de rechazo hacia la segunda, por lo que todo aquello que contribuya a desestigmatizar y valorizar las variedades locales producirá un efecto contrario.

En relación con la diversa competencia comunicativa de las segundas generaciones, es interesante observar la percepción que de esta se forman los integrantes de la primera generación, como la explicitada en la entrevista a este joven de veintiséis años que vino a Italia con la mayoría de edad.

> Tengo… he tenido amigos que han llegado muy pequeños, compaisanos, y hablan en español, pero algunas palabras no le entienden… todas las palabras que se usan en jergo, porque obviamente se criaron aquí, y también este… hacen problema… cuando quieren decir, explicarte algo rápido te lo dicen en italiano… Recuerdo una vez que tenía un amigo ecuatoriano y que le dije que me explique una cuestión de matemática y me trató al inicio de explicar en español, pero… dijo, te explico en italiano porque se me hace más fácil… porque también aprendió… las matemáticas las aprendió en italiano… [Ent_E_H_18_26]

Para terminar, quiero llamar la atención sobre la relación entre los procesos de identificación étnica y la valoración, el mantenimiento y la transmisión de pautas culturales en contextos migratorios. En un fragmento de una entrevista, una mujer ecuatoriana que llegó a Italia con tres años explica de este modo con qué cultura se identifica más.

[13] El uso de vulgarismos, como en este fragmento el verbo *encojonar* (usado en Cuba y República Dominicana como sinónimo de *molestar* o *irritar*), indica la falta de adecuación al contexto, pues, si bien las entrevistas se desarrollan en un clima informal, la condición de profesora de español de su interlocutora requeriría un registro diverso. También evidencia el manejo de la variedad del español dominicano, visible, por otra parte, en la elisión de la /s/ al final de palabra y en otros rasgos prosódicos no señalados en la transcripción.

> Aunque nunca he estado en Ecuador me siento ecuatoriana por… por la forma de crecer *ma*… orgullosa *in realtà*, porque… tantas tradiciones, tantas… tantas comidas así… que yo siempre pensando el día que tenga una familia o un hijo […] yo siempre… *tramando la tradizione* de… de la mamá gritona, de la… de la mamá que te prepara el plátano… [ríe] y todas estas cosas que están en torno a *livello* de familia, de cultura… como que prefiero la cultura latina, aunque si yo he crecido aquí y *comunque* me encuentro bien aquí y… no sé, pero como que lo veo una cosa más… No me siento italiana… y espero la *cittadinanza* con ansia solo por motivos de… de facilitar aquí las cosas a nivel de documentos. [Ent_E_M_3_23]

Aparte de los préstamos léxicos, me interesa resaltar la referencia que hace a su estatus jurídico de extranjera en Italia, condición sociojurídica que marca a muchos de estos jóvenes y, en ocasiones, como evidencian en sus discursos algunos de los entrevistados, condiciona los sentimientos de pertenencia. Por su parte, este testimonio confirma cómo algunos de los hablantes de herencia que emigraron siendo muy pequeños mantienen un fuerte apego a la cultura de origen, lo cual repercute en el fortalecimiento de la lengua en la segunda generación y, probablemente, como asegura esta joven, en la transmisión a la tercera generación de otros elementos culturales.

Conclusiones

Las segundas generaciones de migrantes hispanos en Italia muestran, por lo general, un alto grado de integración en la sociedad italiana y, al mismo tiempo, sentimientos contrastantes hacia la lengua y cultura de herencia. Los resultados del estudio reflejan una diversidad de situaciones y experiencias en cuanto a los usos y las actitudes lingüísticas y, en consecuencia, respecto a su competencia en español. La multiplicidad de factores que intervienen en el desarrollo de las destrezas comunicativas no solo tiene que ver con las circunstancias vinculadas a los procesos de integración en la sociedad italiana, sino también con características individuales relacionadas con las capacidades cognitivas o con la misma actitud hacia el estudio.

Si bien no he adoptado una perspectiva de género en el análisis, algunos datos apuntan el interés que puede tener observar desde este enfoque algunos aspectos, como la transmisión intergeneracional de la lengua y el uso del español fuera del ámbito familiar (por ejemplo, el mayor consumo audiovisual en español por parte de las mujeres). Del mismo modo, me parece relevante señalar cómo, de todos los alumnos contactados para participar en el estudio, ha habido mayor respuesta por parte de las mujeres, además de haber mostrado, en general, un mayor interés e involucramiento en la investigación.

Los estudios sobre la didáctica de lenguas constatan las diferentes características y necesidades educativas de los aprendices de una lengua extranjera y las de los hablantes de herencia. Es obvia la importancia y necesidad de diseñar programas y estrategias específicas para la enseñanza de las lenguas de herencia, pero también la formación de los educadores que, sin ser especialistas en la materia, cuentan entre el alumnado hablantes de herencia o nativos de las lenguas que enseñan. Una mayor sensibilidad y conocimiento de este alumnado por parte del profesorado de español —de la educación básica, en especial, pero también de la educación superior— no solo incrementará sus destrezas lingüísticas y, por consiguiente, su rendimiento académico, sino que también mejorará su autoestima respecto a la propia variedad de la lengua. Por todo ello, resultan imprescindibles los estudios que contribuyan a una mayor comprensión de las diversas experiencias, habilidades y necesidades lingüísticas de los hablantes de herencia para, de esta forma, integrarlos en las aulas de español valorizando su bagaje lingüístico y cultural.

Referencias bibliográficas

Ambrosini M. y Molina S. (Eds.). (2004). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Turín: Fondazione Agnelli.

Arribas, N. y Sagi-Vela González, A. (2020). Latinos a Milano. En P. Bocale, D. Brigadoi Cologna y L. Panzeri (Eds.), *Le nuove minoranze in Lombardia*. Milán: Editore Ledizioni, pp. 21-30.

Calvi, M. V. (2011). El español como lengua inmigrada en Italia. *Lengua y Migración*, 3 (1), pp. 9-32.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Ángeles: California State University, pp. 3-49.

Cummins, J. (1989). Language and literacy acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10 (1), pp. 17-31.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Escobar, A. M. y Potowski, K. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge University Press.

González Luna, A. M. y Sagi-Vela González, A. (2019). Percepción y actitudes lingüísticas en un contexto de migración: estudiantes hispanoamericanos en la Universidad de Milán-Bicocca. En E. Paltrinieri, F. Bermejo Calleja y S. Bani (Eds.), *Nuevas coordenadas del español: bilingüismo, variaciones y traducción*. Roma: AISPI Edizioni, pp. 53-69.

González Luna, A. M. y Sagi-Vela González, A. (2020). Varietà di spagnolo dell'Ispanoamerica. En I. Fiorentini, C. Gianollo y N. Grandi (Eds.), *La classe plurilingue*. Bolonia: Bononia University Press, pp. 265-279.

González Luna, A. M., Lisi, L. y Sagi-Vela González, A. (2016). El contacto lingüístico entre el español y el italiano en la comunicación digital. *Cuadernos AISPI*, 8, pp. 17-34.

ISTAT (2022). *Rapporto annuale 2022*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.

Lisi, L. y Sagi-Vela González, A. (2017). Estudiantes de español hispanohablantes: representaciones de una lengua migrada. En M. V. Calvi, B. Hernán-Gómez Prieto y E. Landone (Eds.), *El español y su dinamismo: redes, irradiaciones y confluencias*. Roma: AISPI Edizioni, pp. 71-89.

Miller, L. y Gutiérrez C. (2019). Los hablantes de herencia y la norma lingüística del español estadounidense. *Glosas*, 9 (6), pp. 32-49.

Moncusí Ferré, A. (2007). "Segundas generaciones", ¿la inmigración como condición hereditaria? *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 2 (3), pp. 459-487.

Montrul, S. A. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Parra, M. L. (2016). Critical Approaches to Heritage Language Instruction: How to Foster Students' Critical Consciousness. En M. Fairclough y S. Beaudrie (Eds.), *Innovative Approaches in Heritage Language Teaching: From Research to Practice*. Washington: Georgetown University Press, pp. 166-190.

Parra, M. L. (2020). Working With Diversity in the Spanish Heritage Language Classroom: A Critical Perspective. *Porta Linguarum*, 34, pp. 9-23.

Polinsky, M. (2015). When L1 becomes an L3: Do heritage speakers make better L3 learners? *Bilingualism: Language and Cognition*, 18 (2), pp. 163-178.

Potowski, K. y Lynch, A. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza del español a los hablantes de herencia en los Estados Unidos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1 (2), pp. 154-170.

Rumbaut, R. G. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, 38 (3), pp. 1160-1205.

Sagi-Vela González, A. (2019). Viaje a Italia: reencuentros y desencuentros de jóvenes migrantes. En S. Nanni y S. Vellucci (Eds.), *Circolazione di persone e di idee: integrazione ed esclusione tra Europa e Americhe*. Nueva York: Bordighera Press, pp. 218-235.

Sagi-Vela González, A. (2020). Lengua e identidad de una generación intermedia: migrantes hispanohablantes en la universidad italiana. *Altre Modernità*, 23, pp. 137-154.

Sagi-Vela González, A. (2021a). Hispanos en Italia: experiencia migratoria de las segundas generaciones. En A. V. Parra González (Ed.), *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género III: Migraciones y derechos humanos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 267-279.

Sagi-Vela González, A. (2021b). Cultura televisiva, lengua e identidad entre jóvenes migrantes hispanos. *Cuadernos AISPI*, 18, pp. 149-178.

Sagi-Vela González, A. (2022). La integración sociolingüística de jóvenes hispanos en Italia. En L. Mariottini y M. Palmerini (Eds.), *Estudios de lingüística hispánica. Teorías, Datos, Contextos y Aplicaciones*. Madrid: Dykinson, pp. 929-951.

Schleppegrell, M. y Colombi, M. C. (Eds.). (2002). *Developing advanced literacy in first and second languages*. Mahway, Nueva Jersey: Erlbaum.

Valdés, G. (1997). The Teaching of Spanish to Bilingual Spanish-speaking Students: Outstanding Issues and Unanswered Questions. En M. C. Colombi y F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes*. Boston: Houghton Mifflin Company, pp. 8-44.

Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. Peyton, J. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry/Washington DC: Delta Systems y Center for Applied Linguistics, pp. 37-80.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, 89 (3), pp. 410-426.

Wiley, T. G., Kreeft Peyton, J., Christian, D., Moore, S. C. K. y Liu, N. (2014). *Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States: Research, Policy, and Educational Practice*. Nueva York: Routledge.