

LAS VARIEDADES HISPANOAMERICANAS EN EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DE LA DIDÁCTICA DE ELE¹

BEATRICE GARZELLI¹, MARÍA EUGENIA GRANATA², LAURA MARIOTTINI³

^{1,2}UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA, ³SAPIENZA UNIVERSITÀ DI ROMA

Abstract – In this paper we aim to analyse the presence of American varieties in the teaching of L2 Spanish, focusing in particular on textbooks, students' books and online resources used both in Spanish classes and in teachers' long-life training. The relevance of this investigation derives from social and cultural changes in contemporary city landscapes: migration fluxes moving from Hispanic American countries to Italy present linguists and teaching experts with new challenges, because of the presence of second generation and heritage speakers in L2 Spanish classes. In order to check whether L2 Spanish learning materials and teachers take these changes into consideration, we designed two different surveys: the first one targets students at higher proficiency levels, with the aim of exploring whether their former training has dealt with American Spanish varieties; the second one addresses teachers, to describe and evaluate their knowledge and skills concerning American varieties and to investigate whether and how they treat them in their teaching practice. We also extend the analysis to the examination of the most widely used and recent textbooks, students' books and online resources with a view to quantifying the presence of the Hispanic American component in this material. Results show that the large use of cultural contents from American Spanish is not appropriately exploited to develop students' linguistic competence. Hence, we remark once again the importance of considering the richness and complexity of linguistic input in L2 Spanish teaching materials (both in materials and in teachers' long-life training). This is possible by relying upon the tools provided by Linguistic Landscape theory and methodology, with a view to responding to the needs and expectations of students and of contemporary society in general.

Keywords: varieties of American Spanish; L2 Spanish teaching; Linguistic Landscape; textbooks and students' books; online resources.

¹ El planteamiento y el proyecto del ensayo son fruto de la colaboración común entre las autoras que, de todas formas, se asumen la plena y distinta responsabilidad de las siguientes partes: Beatrice Garzelli de los párrafos 1, 2, 2.1 y 4; María Eugenia Granata de 2.3, 2.3.1, 2.3.2, 3.3, 3.3.1, 3.3.2 y 3.3.3; Laura Mariottini de 2.2, 3.1 y 3.2. La bibliografía y los anexos son comunes.

1. Introducción

El presente ensayo analiza las variedades hispanoamericanas en la didáctica de ELE en Italia a través de los manuales y recursos en línea más utilizados y recientes, trazando al mismo tiempo un paisaje lingüístico donde la presencia y la visibilidad del español americano resulta todavía poco significativa con respecto a la preponderancia de la norma peninsular.

El estudio comienza con un listado de las principales variedades del español de América, subrayando la dificultad de encontrar una clasificación que pueda satisfacer de igual modo a lingüistas y estudiosos de este idioma (García Fernández 2010), para reflexionar sucesivamente sobre el estatus del español en Italia. Aquí se demuestra que dicho estatus resulta ambivalente como consecuencia de una situación contradictoria. Por una parte, el español como lengua curricular y funcional vive en Italia una fuerte expansión y goza de una posición de prestigio entre escuela y universidad (Calvi 2010), así como entre asociaciones y comunidades de prácticas (Mariottini 2014, 2017). Sin embargo, los migrantes latinoamericanos en Italia (el 93,3% del total de hispanófonos) experimentan una especie de “doble diglosia” (Ariolfo 2013b, pp. 19-20): no solo como hablantes de un idioma minoritario en un país extranjero, sino también como emisores de una variedad de su propia lengua considerada, por parte de las instituciones políticas y formativas italianas, menos prestigiosa que la variante europea. Para comprender mejor esta doble vertiente analizamos la evolución histórica de la enseñanza de ELE en Italia, remarcando cómo, en ámbito escolar, la *Riforma Moratti* (2003) – que introduce la segunda lengua extranjera – determina un antes y un después en el estudio del español, así como un impulso radical en la elección de la lengua española por parte de los estudiantes italianos.

Desde la perspectiva universitaria, subrayamos cómo el español deja de formar parte de carreras específicas (en especial Lenguas y Literaturas extranjeras) para abrirse en los últimos 15 años a muchos planes de estudio de variados sectores.

Para evaluar de manera más concreta la situación actual de la enseñanza de ELE y comprender cuál es la presencia del componente latinoamericano en el aula proponemos un estudio, llevado a cabo con la técnica del cuestionario, al cual adhirieron 103 estudiantes universitarios italianos. De las respuestas obtenidas se desprende la fuerte necesidad, en todos los niveles de enseñanza, de atribuir un enfoque policéntrico a la clase de español, ofreciendo un espectro amplio que abarque las culturas de todos los países de habla hispana.

Si el cuestionario ya nos ofrece indicaciones claras y motivadas, el análisis cuantitativo de los principales manuales de ELE por un lado y, por otro, de los recursos en línea, nos confirma la necesidad de sobrepasar la

vieja visión monocéntrica, construyendo un currículo basado en las necesidades del alumno, de acuerdo con las últimas tendencias metodológicas. Estas exigencias se ponen de manifiesto no solo desde la visión del estudiante sino también desde la óptica docente. Lo demuestran los resultados de una segunda encuesta a ellos dirigida (230 participantes) que indica que la gran mayoría de los profesores lamenta haber recibido una formación nula o baja en las variedades hispanoamericanas, por lo cual está acostumbrada a emplear materiales didácticos principalmente centrados en la norma europea.

Solo prestando oídos a estas demandas, el paisaje lingüístico del español, tan rico en sus connotaciones geográficas y socioculturales, como lo demuestran los 500 millones de hablantes con los que cuenta, podrá reflejarse en los materiales didácticos y ser empleado en su totalidad y riqueza, ampliando concretamente el panorama cultural de sus aprendices y de sus docentes.

2. Las variedades americanas en la didáctica del español

2.1. Español y variedades lingüísticas

Según datos del Instituto Cervantes (2017), el español cuenta con 572 millones de hablantes: 477 millones lo usan con dominio nativo como primera o segunda lengua, los demás lo hablan con competencia limitada, entre ellos se destacan 21 millones de estudiantes.² En 2017 el 7,8% de la población mundial resulta hispanohablante y, por razones demográficas, el porcentaje de población en el mundo que habla español como lengua nativa está en aumento, en cambio, el número de hablantes de chino e inglés disminuye.

La extensión geográfica de las naciones hispanohablantes es extraordinaria y se distribuye por cuatro continentes: se habla el español en España e Hispanoamérica (19 países);³ además existen pocos hablantes en Filipinas y es lengua oficial, si bien no nativa, en Guinea Ecuatorial y en el estado en exilio de Sahara Occidental. Añádase que es lengua empleada por

² Es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, después del chino mandarín, y es también el segundo idioma si consideramos el cómputo total de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español) (Instituto Cervantes 2017).

³ Se trata de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Venezuela y Uruguay.

los inmigrantes, principalmente en Estados Unidos, donde una pequeña parte de las comunidades de emisores proviene del período colonial español.⁴



Imagen 1
El español en el mundo.⁵

A la gran amplitud geográfica del idioma corresponde una serie de variedades lingüísticas que si, por un lado, constituyen la riqueza imprescindible del español, por otro, exponen la lengua a la incidencia de distintos agentes, a veces concomitantes y contradictorios, determinados por el momento histórico, el lugar, el entorno social y el contexto comunicativo (Moreno Fernández 2017).

Junto al español peninsular – en el cual se pueden individuar tres grandes modalidades: la castellana, la andaluza y la canaria (Moreno Fernández 2017) – existen las variedades que pertenecen al español de América. Siendo estas últimas numerosas y pertenecientes a naciones distintas, cabe reconocer la dificultad de encontrar una clasificación que pueda satisfacer de igual manera a estudiosos y lingüistas.

García Fernández (2010) traza un itinerario diacrónico del debate sobre las variedades del español americano que nos demuestra que la clasificación de las zonas con sus respectivos elementos distintivos sigue siendo un problema que aún permanece abierto. Henríquez Ureña (1921) abre el camino dividiendo el español americano en cinco grandes áreas, pero es Sánchez Lobato (1994) quien más recientemente retoma esta división para clasificar el

⁴ https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_espa%C3%B1ol (16.02.2018).

⁵ fuente: <https://es.quora.com/En-qué-países-se-habla-español> (1.03.2018).

español de Hispanoamérica en cinco apartados, cada uno influido por la presencia de una lengua indígena.⁶ Ante las dificultades de indicar fronteras claras entre las variedades americanas, algunos autores (Alvar 1996; Lipski 2004) han decidido dividir su estudio por países y no por zonas, sin embargo, también con esta metodología se pueden cometer errores, puesto que no siempre los límites nacionales coinciden con los dialectales. Moreno Fernández (2017) vuelve últimamente a la clasificación por áreas, individuando en especial cinco zonas americanas que mantienen rasgos reconocibles: el Caribe, México y Centroamérica, el área andina (Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia), el área austral (Argentina, Paraguay y Uruguay) y, para terminar, Chile.

Lo que se desprende de este rápido *excursus* es que el español de América no es una variedad de la lengua, sino un conjunto de variedades distintas entre sí y con características peculiares. Al mismo tiempo hay que observar que todos los territorios americanos comparten elementos comunes que pueden oírse con frecuencia también en algunas zonas de Andalucía y Canarias. En el plano fónico Moreno Fernández (2017) indica como fenómenos transversales el *seseo* y el *yeísmo*; en el plano gramatical, muchos rasgos entre los que destacan por ejemplo el empleo de *ustedes*, el uso más extendido de gerundios y de diminutivos afectivos en adverbios o la utilización del pretérito indefinido para acciones relacionadas con el presente. A nivel léxico podemos mencionar el uso de indigenismos (voces nahuas, quechuas, aymaras o tupí-guaraníes), americanismos y africanismos generalizados.

Cabe recordar que, más allá de cualquier intento clasificatorio, en este estudio nos interesa remarcar la importancia de las variedades hispanoamericanas dentro de la enseñanza de la lengua española a la luz de los nuevos panoramas lingüísticos que se han perfilado en Italia, reflexionando sobre la relación de estas con el modelo del castellano centro-norte peninsular, considerado estándar.

Como se desprende del cuadro presentado, el español es un idioma con una enorme variabilidad diatópica y diastrática (Mištinová 2006), pero a pesar de las distintas variedades históricas o geográficas que muestra, es una lengua única, en definitiva, bastante homogénea. Es así como en los últimos años el Instituto Cervantes, la Real Academia Española y las 21 Academias americanas de los distintos países de habla hispánica se han dedicado a reforzar el concepto de la unidad en la rica y fecunda variedad, propugnando

⁶ Las áreas son las siguientes: 1) México, Nuevo México y América central, influenciada por el náhuatl; 2) Antillas, Venezuela y la costa caribeña de Colombia, determinada por el arahuaco; 3) Ecuador, Perú, Bolivia y parte norte de Chile, por influencias del quechua; 4) centro y sur de Chile, influenciada por el araucano; 5) Argentina y Paraguay, influida por el guaraní.

una política lingüística panhispánica. Esta visión pluricéntrica se refleja en la colaboración, difusión y actualización conjunta de las últimas publicaciones sobre léxico, gramática y ortografía del español,⁷ en las que la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española aparecen como coautoras. Hay que añadir que las recientes políticas lingüísticas tienden a promover el pluricentrismo a través de proyectos transversales, respetuosos de todas las variedades lingüísticas y culturales. Por ejemplo, el *Premio panhispánico de traducción especializada*,⁸ orientado a fomentar el empleo del español como lengua de expresión en ciencia y tecnología, a promover tanto el estudio como la consolidación de la terminología científica en español y a estimular la labor de los traductores de textos especializados. De gran interés y abertura es también el proyecto panhispánico, realizado por el grupo de investigación *DispoLex* y promovido por el Instituto Cervantes, que pretende crear diccionarios de disponibilidad léxica para las diferentes zonas del mundo hispanohablante.⁹

En la línea de estos proyectos el profesorado de ELE, como demostraremos en los apartados siguientes, no podrá ignorar en su trabajo (tanto en aula como en línea) la importancia y la fuerza de la diversidad dialectal que constituye el rico y fascinante paisaje lingüístico del mundo hispánico.

2.2. El estatus del español en Italia

De acuerdo con los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (Istat) sobre la diversidad lingüística de los ciudadanos extranjeros para el año 2017, el cuarto idioma más hablado en Italia entre los extranjeros residentes es el español con sus 337.259 hablantes. Se registra una concentración mayor de hispanohablantes (cerca del 8%) en las ciudades de Milán, Génova y Roma. De estos, el 93,3% son procedentes de países de América Latina: Perú, Ecuador y República Dominicana, entre los primeros.

Esta presencia ha promovido estudios cualitativos y cuantitativos en la línea teórica del *Linguistic Landscape* (Landry, Bouhris 1997), que describen el nuevo panorama plurilingüe. Demuestran además que el español está presente y ‘visible’ en el espacio público urbano italiano, tanto en los signos

⁷ Entre estas obras destacamos la *Ortografía de la lengua española* (1999), el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) y el *Diccionario de la lengua española* (2014), con 23 ediciones publicadas entre 1780 y 2014.

⁸ El premio es convocado por la Unión Latina y organizado por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article1143> (16.02.2018).

⁹ El proyecto es dirigido por Humberto López Morales. La homogeneidad de criterios permite comparar lingüística, etnográfica y culturalmente las diversas áreas de difusión y también sirve de punto de partida para análisis posteriores, <http://www.dispoplex.com/> (16.02.2018).

comunicativos de tipo *top down* ('de arriba abajo'), como *bottom up* (de abajo arriba'), es decir, creados por la comunidad de hablantes para hacerse visibles y apoderarse del territorio que habitan o bien para reconstruir nuevas identidades manteniendo la memoria cultural e histórica (Calvi *et al.* 2010; Mariottini 2016; Ariolfo 2017; Ariolfo, Viterbori 2016).

Ante este nuevo y variado panorama lingüístico y cultural es lícito y pertinente preguntarse cuál es el estatus del español en Italia.

Retomando los trabajos de Vedovelli (2004) sobre la distinción entre *lenguas inmigradas*, *lengua de los migrantes*, *lenguas vehiculares* y *curriculares*, y de acuerdo con Calvi (2010), podemos afirmar que el español en Italia es:

- una *lengua curricular*, en continuo crecimiento en las escuelas y en las universidades;
- una *lengua inmigrada*, puesto que tiene una presencia en el país de acogida relativamente estable y satisface una serie de indicadores sociales y sociodemográficos, en concreto: la numerosidad del grupo y la continuidad temporal de permanencia, la existencia de lugares de encuentro habitual y actividades de identidad colectiva, la presencia de jóvenes migrantes en la escuela.

Pero es también

- una *lengua funcional* dentro de comunidades transnacionales (Mapelli 2014; Mariottini 2014; Mariottini, Oricchio 2017) que nacen, se desarrollan y mantienen en torno a productos culturales procedentes de países hispanohablantes y, en mayor medida, hispanoamericanos.

A raíz de esta clasificación, cabe reflexionar sobre el estatus ambivalente del español y sus consecuencias en las interacciones cotidianas y en la didáctica. Este, como lengua curricular y funcional, vive una fuerte expansión y goza de una posición de prestigio entre los círculos formativos de todo orden y grado (Calvi 2010) y entre asociaciones y comunidades de prácticas (Mariottini 2014, 2017); realce del idioma que no se refleja en las formas de comunicación intra e interétnicas del español en cuanto lengua inmigrada. Según Garrido (2010), el español peninsular y el español americano en muchos casos son antítesis el uno del otro. El español americano encuentra cada vez más relevancia en los medios de comunicación, no obstante, las instituciones políticas aún consideran el español castellano como la variedad con más valor. De ahí que el español resulte una lengua central y periférica a la vez (Bonomi 2016): la primera identificada generalmente con la variedad peninsular y caracterizada por un componente normativo fuerte, la segunda asemejada al español de los migrantes latinoamericanos llegados a Italia mediante procesos diaspóricos.

Dicha ambivalencia o hasta podríamos decir antítesis tiene consecuencias importantes. Al no percibir reconocida la variedad de su propia lengua, los migrantes latinoamericanos en Italia viven una “doble diglosia” (Ariolfo 2013b, pp. 19-20), no solo como hablantes de una lengua minoritaria en un país extranjero, sino también como hablantes de una variedad de su propia lengua considerada subestándar ante la norma que adquiere mayor prestigio entre las instituciones formativas y políticas del país. Por eso la estigmatizan y abogan por abandonarla en pos de una convergencia hacia modalidades consideradas más prestigiosas en la comunidad de acogida, y reelaboran reglas lingüísticas con el propósito de parecerse a aquellos con los que quieren identificarse. El resultado es una interlengua que les genera aún más conflictos y que afecta a la construcción de nuevas identidades, puesto que los enfrenta a una mayor inseguridad y peor percepción por parte de la comunidad autóctona, que no solo los ve como hablantes falaces del italiano, sino también de su propia lengua (Caravedo 2013, 2014).

Además, dicha construcción conflictiva e híbrida, que pasa necesariamente por la lengua, tiene efectos relevantes en la didáctica de ELE en las escuelas secundarias y en las universidades porque los movimientos migratorios han generado a lo largo de los años comunidades formadas también por los hijos de los inmigrantes que, en años posteriores a la llegada de los padres, han podido reunirse con ellos gracias a las políticas de reagrupación familiar.

Dicho fenómeno ha llamado la atención de los analistas del lenguaje (Carpani 2010, 2013; Ariolfo *et al.* 2011; Ariolfo 2013a; Chiaramonte, Mariottini 2014, entre otros) ya que los chicos que llegan a Italia – la mayoría en los años de la adolescencia – han adquirido su primera lengua en el hogar y luego terminan de educarse en un ambiente donde se habla una lengua diferente y donde sus padres han modificado sus propias formas de hablar. La llegada de estos alumnos – conocidos como *hablantes de herencia* – a las aulas en las que se imparte español como lengua extranjera supone un reto más para la enseñanza de ELE porque el docente se sitúa ante un alumnado heterogéneo por procedencia, por exposición a la lengua, tanto oral como escrita, por interés y por vínculos emotivos.

2.3. La enseñanza del español en Italia

2.3.1. Evolución y situación actual

Durante los últimos veinte años Italia ha visto crecer exponencialmente la enseñanza del español como lengua extranjera. Carla Marelló presentaba, en su trabajo *Dizionario bilingui con schede sui dizionari italiani per francese, inglese, spagnolo e tedesco* (1989), un capítulo dedicado a la lexicografía

bilingüe italiano/español que revelaba datos del Ministerio de Educación sobre el número de estudiantes en Italia que era mucho menor en comparación al de las otras lenguas *target*, lo que conllevaba un exiguo número de potenciales adquirentes de material (diccionarios y manuales de lengua o gramática) y, por consiguiente, a una escasa atención en el campo editorial, en el de la glotodidáctica del español y en general, en su investigación (Nanetti 2007).

Con el avance de la glotodidáctica como disciplina autónoma y su estudio en el ámbito científico, en Italia se dejaron de lado las lenguas afines a la L1 como, por ejemplo, el español: era evidente que la mayor parte de la bibliografía se dedicaba al inglés. Calvi (1995) afirma que había una serie de factores que determinaban esta escasa predisposición de los italianos al estudio del español: uno de ellos era el ‘arraigado’ prejuicio de su supuesta facilidad, otro, en cambio, sería la hegemonía de otras lenguas como el inglés.

A partir del año 2003, sin embargo, la situación se revierte radicalmente gracias a la promulgación de la Ley Nro. 53/03 que estableció una reforma en materia de educación, conocida como *Riforma Moratti*. Dicha norma introdujo una nueva división de los ciclos escolares y definió, entre otras cosas, nuevas competencias para cada uno de ellos. Entre las novedades que proponía, se encontraba la introducción, después del inglés, de una segunda lengua europea en el primer ciclo de la escuela secundaria en aplicación de los objetivos establecidos por la Comunidad Europea. Hasta aquel momento, las segundas lenguas solo se estudiaban dentro de un proyecto de carácter extraescolar, denominado *Lingue 2000*. A partir de la *Riforma Moratti* dicho estudio pasa a formar parte del plan curricular de la escuela y se convierte en materia de examen al final del ciclo.

Esto determina, sin dudas, un antes y un después en el estudio de ELE, es decir, ante la posibilidad de elegir entre las segundas lenguas extranjeras propuestas, el español pasó a ocupar un lugar de privilegio frente al francés y al alemán, ya sea por una elección a nivel institucional o una predilección de los estudiantes mismos. No es difícil suponer los motivos por los cuales los italianos han preferido en estos años el castellano: en primer lugar, lo que otrora fuera un aspecto negativo, es decir, su presunta facilidad; en segundo lugar, la capacidad de desarrollar más rápidamente sus diferentes competencias lingüísticas, y otros temas, como su relación con las metas turísticas preferidas de los italianos, también el cine, la música y las series televisivas. Con respecto a estos dos últimos ámbitos cabe señalar la importante influencia de la cultura latinoamericana.

Entre 2004 y 2011, la cantidad de estudiantes de entre 11 y 18 años se cuadruplicó, especialmente en el primer ciclo de la escuela secundaria que pasó de 64.500 alumnos a contar con 347.500 y, como consecuencia natural,

dicho crecimiento trajo aparejado el aumento de la demanda en el segundo ciclo de la escuela secundaria. Es así que los estudiantes de ELE no universitarios llegaron a ser 740.599 en el año escolar 2015/16, según datos de la Consejería Española de Educación en Italia.

En la imagen 2 se ilustra el incremento gradual y constante de los estudiantes de español en Italia desde 2001 hasta 2016:

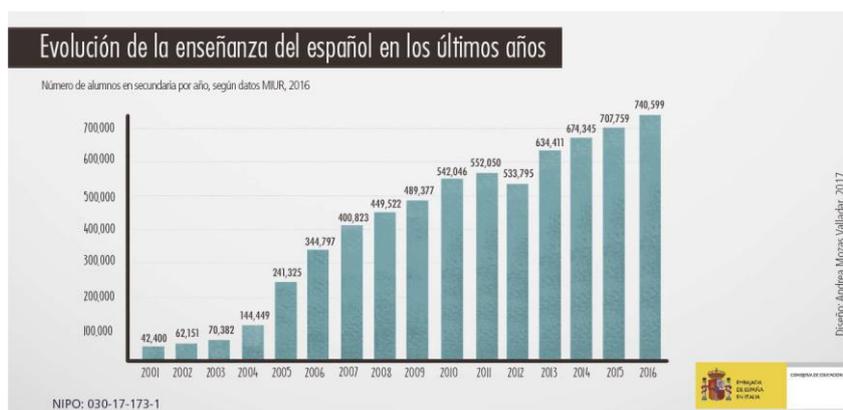


Imagen 2

Evolución de la enseñanza del español en Italia (2001-2016).

Esta inquietud no tardó en presentarse en el ámbito universitario donde la lengua española dejó de ser materia privativa de carreras específicas como Lenguas y Literaturas extranjeras, para formar parte de otras diferentes como Ciencias Políticas, Economía, Mediación Lingüística y Cultural o Derecho, en toda Italia. En 2014, alrededor de 50.000 jóvenes estudiaban español en las universidades italianas.

Ante el crecimiento indiscutible de la lengua española en Italia cabe preguntarse: ¿Con qué tipo de español se encuentran quienes se acercan a su estudio? ¿Qué variedad de español enseñan los profesores italianos? ¿Se privilegia un español normocéntrico peninsular o se da espacio a una realidad multinormativa y panhispánica?

2.3.2. Las variedades del español en el aula de ELE: las respuestas de los estudiantes

Para responder a estas preguntas realizamos un estudio exploratorio recogiendo información mediante una serie de preguntas dirigidas a estudiantes universitarios en Italia. Participaron 103 personas en la encuesta de forma voluntaria y anónima.

En primer lugar, se les preguntó si habían estudiado la lengua española antes de llegar a la universidad, a lo cual el 88,3% respondió que sí, mientras que el 11,7% lo hizo negativamente. De aquellos que respondieron sí, el 69,9% lo había hecho en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria,

mientras que el 9,7%, en el primero. Del total de encuestados que estudiaron español, el 66% recibió formación relacionada con las diferentes variedades de la lengua, en especial americanas. Pero para comprender mejor el tipo de información que habían recibido, se les preguntó además, cuáles eran los aspectos lingüísticos a los que se les había dado más importancia. Se ofreció para ello la posibilidad de elegir entre léxico, morfología, sintaxis y gramática, fonética, pragmática o aspecto sociocultural: el 40,9% señaló el primero; el 29,5%, el último; el 20,5%, el cuarto y solo una mínima parte se pronunció por los otros dos. Posteriormente se les preguntó: si tuviera que atribuir un valor de 1 (nulo) a 5 (máximo) a la formación recibida en lengua española, distribuyéndolo entre español peninsular y otras variedades del español, ¿cuánto asignaría al español peninsular? El 74,8% le otorgó entre 4 y 5 puntos, mientras que un 18,4% respondió 3.

Con la misma metodología se les pidió que indicaran un valor de 1 a 5 al material didáctico que utilizaban los profesores, distinguiendo entre el español peninsular y otras variedades e indicando cuánto asignaban a estas últimas. Solo el 13,6% dio un valor alto, es decir, entre 4 y 5, mientras que el 86,4% se mantuvo en los valores de 1 a 3.

Por último, se indagó sobre la importancia de dar un enfoque policéntrico a la clase de ELE preguntando a los encuestados si consideraban importante el estudio de otras variedades de la lengua en el aula. A esta pregunta el 97,1% respondió que sí, motivando su respuesta de la siguiente forma: el 91,9% lo considera necesario para ampliar los conocimientos lingüísticos y la competencia comunicativa, el resto lo cree útil para un futuro trabajo o para viajar por Hispanoamérica. La respuesta ampliamente mayoritaria refleja la necesidad de ofrecer un espectro más amplio de conocimiento del idioma, que responda al input que diariamente los estudiantes reciben a través de los diferentes medios. La realidad nos muestra que los aprendices no escuchan solo música de España, no ven solo películas o series televisivas exclusivamente españolas, sino que tienen acceso a un mundo de posibilidades que abarca todos los países de habla hispana. Es por eso que el aula no debería hacerse eco solo de una parte del espectro lingüístico.

3. Presencia y visibilidad del español americano en el panorama didáctico

3.1. ELE, variedades lingüísticas y función docente

Con el propósito de comprobar si el conocimiento de las variedades dialectales del español forman parte de la competencia docente en los profesores de ELE actualmente activos en Italia, si el valor del *componente*

variedades americanas (Andión Herrero 2013) se abre a los distintos niveles de la lengua y si se refleja en la formación docente, en la organización de la clase y en la selección y empleo de materiales, hemos elaborado una encuesta a través de *Google Drive* para facilitar la difusión y el acceso al cuestionario y hemos repartido el enlace a listas de distribución y grupos online de profesores de ELE. En la presentación especificamos que todos los informantes debían ser italianos y enseñar español como lengua extranjera en ambos ciclos de la escuela secundaria y en universidades; les aseguramos además que su participación era voluntaria, sus respuestas anónimas y los datos obtenidos serían empleados exclusivamente para fines de investigación.

El índice de respuesta fue elevado, con más de 230 participantes activos en la enseñanza en todo el país. Por lo tanto, hay motivos suficientes para creer que la imagen global que proporciona el estudio refleja aspectos recurrentes hacia la variación lingüística y su presencia en las clases de ELE.

Las primeras dos preguntas recogían datos sobre la procedencia y la edad de los informantes. De la pregunta 3 a la 7 se les interrogaba sobre la formación recibida en español. De la 8 a la 13, en cambio, debían contestar sobre la presencia de las variedades del español en los manuales y en el material empleado para la didáctica.

Los resultados más relevantes son los siguientes:

- la mayoría de los encuestados enseña en el segundo ciclo de secundaria (77,9%), el resto lo hace en universidades (17%) y en el primer ciclo de escuela secundaria (5,1%).
- El 64% de los profesores sostiene haberse formado también sobre variedades americanas del español. Sin embargo, de una pregunta de control que medía más detalladamente la cantidad de información recibida durante su recorrido académico y profesional, sus conocimientos sobre variedades hispanoamericanas han resultado ser nulos o bajos. El 12,4% de los encuestados indica valores de 1 a 3 mientras que el 87,6% señala valores altos – entre 4 y 5 – refiriéndose al español peninsular. De entre los que cuentan con un conocimiento nulo o escaso sobre variedades dialectales del español, solo tres personas especifican haber tratado de informarse por su propia cuenta.
- De ese 64%, la mayoría recibió (in)formación sobre léxico (36,4%), seguido por la fonética (31,6%) y contenidos culturales (19,9%). La morfología, la sintaxis y la pragmática son aspectos que han estudiado solo marginalmente entre el 3,5 y el 4,5% de los informantes.
- Los libros empleados por la mitad de los docentes encuestados no presentan referencias a las variedades americanas del español (50,4%) y cuando están presentes, se refieren a temas socioculturales (30%), léxicos (27%) y fonéticos (23%).

- La mayoría de los profesores (83,7%) emplea materiales didácticos tanto en papel como en línea que presentan la variedad peninsular como preponderante. El 16,3% emplea materiales con nula o escasa inclusión de variedades diatópicas del español.

3.2. Manuales de ELE

Los primeros manuales de español para extranjeros aparecidos en España tomaban como referencia casi exclusiva la modalidad centro-norte peninsular. Sin embargo, desde hace más de una década, la importancia del estudio de las variedades lingüísticas se ha hecho más evidente también en los materiales didácticos, en los que las variedades americanas han adquirido mayor visibilidad.

Objetivo de nuestro análisis es medir cuánto el componente latinoamericano está presente y de qué forma en los manuales didácticos de lengua española.

Si bien se han desarrollado otros trabajos centrados en el análisis de la presencia de dichas variedades en los textos de español lengua segunda o lengua extranjera, la mayoría de ellos se basa en libros publicados en España para extranjeros (sin especificar ulteriormente el público destinatario) o se refieren a manuales ya obsoletos o en desuso. Nuestro objetivo, al contrario, es proporcionar una descripción de la situación actual en Italia. Para ello consideramos solamente los libros de ELE publicados y/o adaptados para alumnos italianos de lengua española y seleccionamos algunos entre los más utilizados en la enseñanza en los últimos 15 años.

La muestra comprende 14 manuales. En la selección hemos tenido en cuenta tanto criterios de ponderación en cuanto a años de edición y editoriales como a grupos y niveles de alumnos:

- *¡Enhorabuena!*, Zanichelli, 2013 (A-B1+)
- *En clase 1, 2*, Difusión, 2009 (A1-B1)
- *ELExprés. Curso intensivo de español*, SGEL, 2008 (A1-B1)
- *Viajeros, 1, 2, 3*, CLITT/Zanichelli, 2010 (A1-B1)
- *Nuevo Ven 1, 2, 3*, Edelsa, 2008 (A1-B2)
- *Pasaporte 1, 2, 3*, Edelsa, 2008 (A1-B1)
- *¡Acción! Multimediale*, Zanichelli, 2014 (A1-B1)
- *Aula Internacional 1, 2, 3*, Nueva edición, 2014 (A1-B2)
- *Gente, 1, 2, 3. Curso de español para italianos*, Difusión, 2004 (A1-B2)
- *Nuevo Chicos Chicas 1, 2, 3*, Edelsa/Logos, 2007 (A1-A2)
- *¡Buena suerte! 1, 2*, Lang, 2010 (A1-B1)
- *Prisma. Edición italiana, 1, 2*, Edinumen, 2008 (A1-B1)

- *¡Gracias! Vol. único para el bienio inicial*, Hoepli, 2010 (A1-A2)
- *¡Es tu ritmo! 1, 2*, Espasa/Lang, 2004 (A1-A2)



Imagen 3
Manuales de ELE examinados.

La metodología empleada para el análisis es de tipo cuantitativo, puesto que nuestro objetivo principal es computar la presencia y visibilidad del componente latinoamericano en los manuales seleccionados y distribuirla según los niveles de análisis lingüístico: fonética, léxico, morfología, sintaxis, pragmática y cultura.

Los resultados se resumen a continuación.

En los manuales de ELE hay múltiples referencias a aspectos culturales del mundo hispanoamericano: cantantes, escritores, fiestas, recetas de cocina, tradiciones, dado que una de las razones para aprender español es el creciente interés por Latinoamérica. Así se ve en *¡Gracias!*, *ELEXPRÉS* y *¡Buena suerte!* donde la presencia del componente latinoamericano alcanza respectivamente el 5,4%, el 6,3% y el 9,2% limitándose al ámbito de la cultura.

Viajeros es un manual para alumnos del primer ciclo de la escuela secundaria, dividido en tres volúmenes, uno para cada año escolar, y en todos se presentan los mismos personajes haciendo un viaje respectivamente a

España, a Italia y a Colombia guiados por los personajes protagonistas procedentes de los tres países mencionados. En el primer volumen el elemento latinoamericano cubre un 5,2% del total y se refiere a los ámbitos de la pragmática (0,5%) y de la cultura (4,7%). En el segundo volumen no hay referencias a la(s) variedad(es) latinoamericana(s). En el tercero un 11,8%, así distribuido: 1,3% fonética, 1,3% léxico y el restante 9,2% trata aspectos culturales.

¡Enhorabuena! es un curso de español para italoófonos, preferentemente para estudiantes universitarios, pero también para el segundo ciclo de escuela secundaria o cursos intensivos. Sus objetivos autoproclamados son:

promover una visión panhispánica de la lengua española, aun concediendo prioridad a la perspectiva europea. El estudiante entra en contacto ya desde las primeras unidades con distintas variedades de la lengua y de las culturas hispánicas, vistas no ya como trasgresiones a la norma, sino como componentes constitutivos de un sistema policéntrico [...]; desarrollar la conciencia intercultural, que se fundamenta en la curiosidad y en la empatía hacia la diversidad. [...] Las entrevistas [...] se centran en las miradas interculturales de las que son portadores los entrevistados. (*¡Enhorabuena!* s.p.)

Este es el único manual entre los analizados que declara abiertamente cuál es la variedad preferente (la peninsular) y cuáles las periféricas (las otras variedades diatópicas del español). Los porcentajes de presencia son: fonética (1,1%), léxico (1,4%), morfología (0,5%), cultura (6,6%).

Nuevo Chicos Chicas para la escuela secundaria de primer grado presenta una doble página en la que se profundiza y se desarrolla el conocimiento cultural y se trabajan especialmente la comprensión lectora y la expresión escrita. Las variedades latinoamericanas aparecen, por lo tanto, en secciones separadas, puesto que el manual comprende un suplemento de lecturas del mundo hispano que de hecho separa la variedad preferente de las periféricas mediante una jerarquización tipográfica que pone en primer plano la modalidad peninsular y al margen las otras variedades del español.

Lo mismo puede decirse de *¡Acción!* y *Prisma*. *Prisma*, en la edición italiana, consta de trece unidades y en cada una hay una sección *Hispanoamérica* en la que la(s) variedad(es) “se deja(n) sentir en los contenidos culturales que aparecen en textos y audiciones, lo que permite hacer reflexionar al estudiante sobre la diversidad del español, como lengua y como prisma de culturas” (*Prisma*, s.p.). Este tipo de explotación del material sociocultural está orientado a una enseñanza pasiva de la variación lingüística puesto que no avanza hacia una profundización o reflexión explícitas sobre la variedad. Y, en efecto, averiguamos que la presencia latinoamericana alcanza el 3,3% del total y se ciñe al ámbito de la cultura.

¡Acción! es uno de los últimos manuales publicados por Zanichelli. Las unidades se abren con imágenes y actividades diferentes. Cada unidad termina con una sección en la que se presentan actividades que atañen a la vida social y cultural española e hispanoamericana. Los datos cuantitativos acerca de la presencia latinoamericana son los siguientes: fonética (0,6%), morfología (0,6%), cultura (9%), por un total del 10,2%.

Gente, en su versión adaptada al público italiano, alcanza en tres volúmenes el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). La presencia latinoamericana es del 6,4%, así distribuida: pragmática (0,2%), morfología (0,4%) y cultura (5,8%).

En clase 1 y 2 ofrece una amplia variedad de audios con voces procedentes de distintas partes: de 21 locutores, 9 son latinoamericanos de diferentes países. En la última sección de cada unidad se halla material con contenido cultural que ayuda al alumno a comprender mejor la realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispana. La visibilidad del componente latinoamericano en los dos volúmenes llega al 11,1% y comprende: fonética (0,5%), léxico (0,7%), morfología (0,7%), pragmática (0,2%) y cultura (9%).

¡Es tu ritmo! es un curso para estudiantes italianos del primer grado de estudios superiores y acerca al alumno de una manera amena y divertida al mundo del español. Proporciona textos y canciones de autores hispanos, ejercicios de audio en CD, datos sobre el español de Hispanoamérica. El libro presenta los temas mediante las aventuras de un grupo de amigos de entre 13 y 16 años, que deciden hacer un viaje a través de varios países de Hispanoamérica. Junto a los personajes de la historia – 7 chicos y chicas: 3 españoles, 1 argentina, 1 español-dominicano, 1 mexicano y 1 colombiano –, al estudiante se le proporcionan situaciones diferentes que le permiten conocer muchos y distintos aspectos de la cultura hispana (sobre todo de Colombia, México y Argentina). La presencia latinoamericana en el volumen alcanza el 45,9% del total y se refiere a: fonética (1,2%), morfología (0,8%), léxico (10,1%), pragmática (4,6%) y cultura (29,2%).

Nuevo Ven anuncia en la cubierta del primer volumen: “voces de Latinoamérica” y los datos de la presencia son los siguientes: fonética (0,2%), léxico (2,5%), morfología (0,4%), pragmática (0,2%), cultura (9,3%), por un total del 12,6%.

En *Pasaporte* cada módulo propone actividades con aspectos de la cultura hispana para que el alumno adquiera un conocimiento sociocultural especialmente útil en la práctica social del español. Aquí la presencia cubre todos los niveles de lengua: fonética (0,3%), morfología (0,6%), sintaxis (0,15%), léxico (1%), pragmática (0,3%) y contenido sociocultural (4,8%).

Finalmente, *Aula Internacional* – del que hemos analizado los primeros tres volúmenes que cubren los niveles A1-B2, para mantenernos en la línea

de los demás manuales examinados –, presenta un porcentaje de inclusión del componente latinoamericano del 29,7% así distribuido: fonética (0,1%), léxico (0,3%), morfología (0,1%), pragmática (0,2%), cultura (29%).

A partir del análisis cuantitativo podemos avanzar algunas consideraciones:

- los manuales no pueden obviar la importancia cultural y lingüística de América. Los aspectos que emergen son sobre todo de ámbito sociocultural porque es innegable que a los chicos en edad escolar les atrae más Hispanoamérica. Escritores como Gabriel García Márquez o Isabel Allende, cantantes como Shakira, Jennifer López o Ricky Martin, deportistas como Maradona, personajes históricos como Che Guevara o Frida Kahlo aparecen en numerosos manuales tanto para ejercitar el campo léxico de las nacionalidades o de las profesiones, como para trabajar la biografía y el uso de los tiempos del pasado. Sin embargo, los porcentajes de presencia del componente latinoamericano en los niveles de lengua relativos a fonética, morfología, sintaxis y pragmática muestran que dicho material sociocultural no se aprovecha adecuadamente en la explotación lingüística, y que queda reducido a una función ornamental o estereotipada.
- Los aspectos más estrictamente lingüísticos tratados se refieren sobre todo al ámbito léxico y, en menor medida, al fonético y morfológico.
- Por lo que se refiere a la fonética, hay numerosas voces latinoamericanas en los audios que acompañan los manuales, pero insistimos en la exigüidad de casos en los que se explicitan las formas de variación y se profundiza en los fenómenos de pronunciación, como el *seseo* o el *yeísmo rehilado* del área rioplatense.
- Por lo que atañe a la morfología, aparecen mencionados en varios manuales el *voseo* y el uso preferencial de *ustedes*, sin mayor información sobre sus aspectos morfopragmáticos. Además, solo en una minoría de casos se habla del empleo preferente del pretérito indefinido.
- En cuanto al léxico, la terminología latinoamericana suele presentarse ‘a modo de información’ y en perspectiva contrastiva con la de España que, por lo tanto, adquiere un carácter de mayor prestigio.
- Los aspectos sintácticos y pragmáticos casi no se tocan y cuando se tratan (en los porcentajes presentados arriba) abarcan respectivamente: las perífrasis obligativas y de futuro, las fórmulas de saludo y despedida tanto en situaciones cara-a-cara como telefónicas, el uso de los diminutivos y las interjecciones reactivas.

Por lo tanto, la presencia del componente latinoamericano en el panorama lingüístico de los manuales de ELE parece seguir el esquema propuesto por

Andión Herrero (2007) que divide – incluso tipográficamente – la variedad preferente de las periféricas. Se sigue seleccionando la variedad preferente por meros criterios de cercanía geográfica y de relaciones históricas entre las instituciones de los países sin considerar los nuevos escenarios procedentes de la inmigración.

En la mayoría de los manuales no se tiene en debida cuenta el cambio sociocultural contemporáneo y no se visibilizan suficientemente las variedades americanas que, como se ha visto en el apartado 2.3, forman parte del espacio público actual y de la realidad social cotidiana. Cuando se eligen los personajes protagonistas de los manuales o se presentan imágenes relacionadas con la procedencia étnica, siguen apareciendo en gran mayoría colombianos, mexicanos y argentinos. Es prácticamente nula (salvo el caso de *¡Enhorabuena!*) la presencia de ecuatorianos y peruanos que, en cambio, son las comunidades más numerosas en Italia.

3.3. Las variedades lingüísticas del español en la red

Son considerables las páginas, espacios y plataformas que ofrecen un apoyo a la didáctica de la lengua extranjera, facilitando el trabajo del profesor o simplemente sugiriéndole aspectos más motivantes para su labor. Pero para entender cuáles son los materiales a los que tienen acceso los docentes en Internet y sobre todo qué variedades del español se proponen en ellos y en qué aspectos, analizamos tres de las principales páginas que ofrecen actividades para preparar clases de ELE o trabajar con ellas en el aula, estas son: *Todoele*, *Rutaele* y *Marcoele*.

3.3.1. *Todoele*

Todoele es el primer espacio que Google nos presenta si elegimos como criterio de búsqueda ‘Actividades Didácticas ELE’. Esta ciberpágina, como sus propios creadores lo afirman, tiene como objetivo ofrecer un espacio para recopilar, organizar y compartir recursos e informaciones para el profesor de ELE. *Todoele* cuenta con unos 10.800 miembros en más de 80 países, lo que hace de ella una de las redes sociales más vastas de docentes de esta lengua. De la gran oferta que aquí se encuentra, tomamos como muestra las primeras 100 actividades que se proponen para los niveles A1-A2, B1 y C1 establecidos por el MCER. La distribución para cada uno es la siguiente: 50 actividades de A1-A2 o nivel elemental/básico; 29 actividades de B1 o nivel intermedio; 21 actividades de C1 o nivel superior.

De las 50 propuestas para un nivel de principiantes, más de la mitad no hace referencia a una variedad específica del español. La mayoría de estos trabajos se ocupa de las estructuras gramaticales, como el uso de los distintos tiempos verbales, los pronombres, las partículas interrogativas, etc., o bien,

del aspecto comunicativo (diálogos en el médico o en un restaurante, presentarse, etc.). En menor proporción se tratan temas socioculturales como las banderas de los países o el festejo de las Navidades, ya que los trabajos que se basan en contenidos culturales describen costumbres de España o de América Latina.

De las restantes actividades de este nivel, 13 de ellas se caracterizan por ocuparse de un español exclusivamente peninsular, ya sea desde el punto de vista léxico: la comida, los juegos infantiles, como del enfoque cultural: los restaurantes en España, las comunidades autónomas, la música española, el Camino de Santiago. De la misma manera lo hacen con la fonética, por ejemplo, una de las actividades llamada *¿Empezó o empecó?* se ocupa de la pronunciación de los fonemas /θ/ y /s/ representados con las grafías *z* y *c* ante *e* e *i*. Al tratar el tema no se menciona en ningún momento las diferentes pronunciaciones desde el punto de vista diatópico, ni se hace referencia a la variación fonológica del español llamado *seseo*, fenómeno que atañe a centenares de millones de hispanohablantes.

Por último, solo 8 actividades del nivel A1-A2 contienen información relativa a América Latina. Para citar algunos ejemplos: en una actividad sobre el verbo *gustar* se utiliza una viñeta del cómic argentino Gaturro, sin mencionar su origen; para hablar de las profesiones y confrontar el uso de los pretéritos se utiliza la revista mexicana *Expansión*. En otra actividad se propone un cuento del escritor uruguayo Eduardo Galeano o la biografía de Shakira. En todos estos casos el material es de origen latinoamericano, sin embargo, no se alude a sus respectivas variedades del español. Es decir, que en su explotación didáctica no se analiza ni el léxico, ni su pronunciación, ni su aspecto sintáctico gramatical. Cuando se habla de América Latina prevalece solo el aspecto sociocultural, si bien la prolífica y valiosa producción científica, como afirma Porta (2016), ha demostrado ampliamente la importancia de ofrecer una visión pluricéntrica del español. Este concepto se ha vehiculizado también en la enseñanza ELE, no obstante, las variedades de la lengua siguen siendo un ‘accesorio’ en un sistema que coloca en primer lugar el conocimiento y la difusión de una sola norma.

Por lo que se refiere al nivel intermedio, de 29 actividades, solo 6 se ocupan de Hispanoamérica. También aquí podríamos ver las mismas observaciones relativas al párrafo anterior: encontramos una actividad basada en una canción de Fonseca (Colombia), otra de Gonzalo Horna (Panamá), pero ninguna de las dos presenta particularidades desde el punto de vista de su variedad, y tampoco se las contextualiza culturalmente. Otra propuesta presenta Perú como meta turística y aquí se subraya el aspecto cultural y geográfico. Cabe señalar una de las explotaciones didácticas cuyo título es *¿Y ahora qué?*, que aborda una revisión del pretérito indefinido basada en una canción de origen uruguayo ya que es la única que hace referencia

expresamente a una variedad del español. En esta actividad se proponen diferentes objetivos: desarrollar la pronunciación, revisar la conjugación del pretérito indefinido, trabajar con determinadas locuciones y unidades fraseológicas y, por último, *eventualmente* presentar muestras de variedades del español (en este caso rioplatense). En realidad, se ocupa de palabras agudas o esdrújulas, no se trata ni el *seseo*, ni la aspiración o elisión de *s* implosiva. El *voseo* se presenta dentro de los contenidos culturales y no se lo analiza ni en su forma ni en su uso, pues ninguna de las partes de esta unidad didáctica está destinada a profundizar en el tema de la variedad diatópica. Entendemos perfectamente que un profesor de español que no provenga de esta área lingüística, por ejemplo, pueda necesitar una guía para enseñar el tema, de otra forma los estudiantes tendrían acceso a esta información solo en el caso de que sus docentes fueran originarios del cono sur o hubieran transcurrido allí un período: en ninguna actividad se prevé una explicación sobre el tema.

Los trabajos que encontramos entre estas 100 primeras actividades que se destinan a niveles avanzados no son muchos, 21 propuestas. Como en los niveles que hemos tratado anteriormente, solo una pequeña proporción de las propuestas hace referencia a lo latinoamericano y si lo hace es, una vez más, solo desde la perspectiva sociocultural.

3.3.2. *Marcoele*

Marcoele es una revista de didáctica del español como lengua extranjera ampliamente consultada por los profesores. Aquí se pueden encontrar artículos científicos, entrevistas, reseñas, una biblioteca histórica y una multimedia. Este recurso ofrece un gran número de actividades didácticas para trabajar en clase que están divididas por niveles. También en este caso hemos tomado como muestra las actividades propuestas para A1, B1 y C1: 24 actividades de A1 o nivel elemental; 70 actividades de B1 o nivel intermedio; 56 actividades de C1 o nivel superior.

Dentro de las propuestas para el nivel elemental, solo 4 actividades hacen referencia a Hispanoamérica, 3 de las cuales son canciones. En ninguno de los tres casos se hace referencia ni al léxico, ni a la fonética ni mucho menos al aspecto sintáctico gramatical, solo en una canción del panameño Rubén Blades, *Muévete*, se enumeran los países de América donde se habla español. En la última de las cuatro actividades se trabaja con publicidades argentinas de cerveza, y tampoco en esta ocasión se analiza específicamente la variedad del Río de la Plata.

Por lo que se refiere al nivel intermedio, de 70 actividades propuestas, casi la mitad, es decir, 32 de ellas tratan cuestiones relacionadas con España y solo 10 tocan temas referentes a América Latina: canciones, cortos o cuentos, también en este caso se circunscriben al aspecto sociocultural.

Por último, dentro de lo que nos ofrece el nivel superior, es decir, 56 actividades, podemos señalar 15 que trabajan con material que no pertenece exclusivamente a la norma peninsular. En este apartado encontramos numerosos cuentos de escritores americanos como Isabel Allende, Mario Benedetti o Gabriel García Márquez, sin embargo todos se utilizan como materia de análisis de tiempos verbales, verbos de opinión o expresiones de deseo, lo mismo sucede con algunas canciones como *Ojalá* del cantautor cubano Silvio Rodríguez. Solo una actividad que trabaja sobre la película argentina *Nueve Reinas* propone “explorar el léxico y las expresiones argentinas” sin mayores detalles.

3.3.3. *Rutaele*

En tercer lugar, consultamos *Rutaele*, página web y revista digital de innovación educativa, muy popular entre los docentes de español que publica y difunde, gracias a la colaboración de profesores, actividades y material didáctico de ELE. En esta página no hemos hecho una búsqueda por nivel sino, por contenidos, y de los cuatro propuestos, es decir, unidades didácticas, gramática y vocabulario, contenidos culturales y “dinamiza tu aula”, seleccionamos los dos primeros. Los resultados fueron los siguientes: 17 propuestas de unidades didácticas y 74 de contenidos culturales.

De las 17 unidades propuestas, solo una se centra en un tema relacionado con América Latina, *Pantaleón, las visitadoras y el lenguaje coloquial*. La actividad se basa en la explotación didáctica de la novela del escritor peruano Mario Vargas Llosa y su versión cinematográfica. En ella se analiza el lenguaje coloquial en general y casi como por consecuencia natural se profundiza en el aspecto lexical de la variedad del español hablada en Perú. En la descripción de los objetivos de esta unidad no se menciona el tema, sino que se establece la finalidad de ahondar en el lenguaje coloquial en general, como ya mencionamos.

Por el contrario, en la sección de contenidos culturales, sobre un total de 74 unidades presentadas, solo 9 de ellas tratan un tema que no se relaciona con España o el español peninsular. El tema que prevalece en cada una de ellas es, una vez más, el aspecto sociocultural respondiendo, por otra parte, al parámetro de búsqueda elegido para esta página.

4. Conclusiones

El recorrido a través de los datos históricos, de los cuestionarios y del análisis de los principales manuales y recursos en línea de ELE nos demuestra que en Italia el paisaje lingüístico que deriva de la didáctica del español destaca una

presencia preponderante de la norma peninsular, en perjuicio de las variedades americanas.

Como demostramos, en el panorama del español actual la cultura lingüística pluricéntrica es preponderante, por lo tanto existen numerosos centros que constituyen modelos estándar de prestigio y autoridad (Lafuente 2012). Sin embargo, los porcentajes proporcionados por el material didáctico dejan entrever un claro predominio de la enseñanza de un español normocéntrico, fundado equivocadamente en la reputación o en la fidelidad a la lengua castellana eurocentrista (Guajardo 2009), relegando las otras variedades a un rol sociocultural minoritario dentro del sistema (Porta 2016).

Siguiendo las últimas tendencias metodológicas, que remarcan la necesidad de construir un currículo centrado en los intereses y necesidades del alumno, deberíamos volver a considerar el papel que el español de América tiene en el paisaje lingüístico de los manuales y de las clases de ELE. De ahí que la nueva visión didáctica, pedagógica y lingüística propugnada por Ariolfo (2009) no haya terminado de cumplirse: una perspectiva que ponga el acento en las analogías interculturales, evite el exceso de muestras y actividades relacionadas con la cultura y el folclore, potencie e incremente las competencias múltiples de los estudiantes. Todo esto también con la finalidad de reconocer y valorizar la identidad de los hablantes de herencia presentes en las aulas italianas, considerando la variación lingüística y cultural que ellos aportan como un componente enriquecedor de la enseñanza y del aprendizaje.

Como se ha remarcado en las secciones de análisis, el material que proviene de la América hispanohablante – y que puede ser útil y provechoso para la explotación didáctica – es riquísimo: los ámbitos principales abarcan la literatura, la prensa, la música, el cine y la televisión. Sin embargo, no basta que este material pluricéntrico sea un instrumento para satisfacer las expectativas de exotismo o se lo trate como un mero accesorio para observarlo desde un único y monocorde punto de vista, cuyo riesgo es el refuerzo del estereotipo. Es preciso que refleje una realidad que ya la mayoría de los filólogos y lingüistas reconocen, en concreto que el español de América y de España constituyen tradiciones parcialmente diversas, pero igualmente legítimas y dignas (Giménez Folqués 2015). La toma de conciencia de la cuestión, tanto por parte de los docentes y los formadores de ELE, como por parte de los aprendices, es solo un primer paso. Se debe llevar a cabo un estudio detenido de las diferentes variedades, reflexionando de manera metalingüística, en óptica contrastiva y comparativa. Los profesores deberían profundizar, además de la gramática y la metodología didáctica, como mínimo, los derroteros históricos de las variedades lingüísticas, para dar legitimidad a las variantes que constituyen el complejo mundo hispanohablante (Moure 2015), con el fin de comprender e integrar en

armonía y equivalencia casi perfecta las normas que llevan al conjunto del español. En este itinerario de búsqueda y descubrimiento podrán colaborar con los docentes los hablantes de herencia, ya presentes en muchas aulas italianas, deseosos de hacer conocer las realidades lingüísticas y culturales de sus países de procedencia y movidos por vínculos emotivos e identitarios. Al mismo tiempo podrán contribuir los estudiantes de ELE en general que, gracias al input que diariamente reciben de los medios de comunicación y de las redes sociales, muestran esperanzas pluricéntricas que abarcan la cultura y las costumbres de los países de habla hispana colocados en ambos lados del Océano Atlántico. Esta necesidad de inclusión, cada vez más fuerte, conducirá a una nueva forma de planear las clases de ELE, según el concepto de *agenda nascosta* (Orletti 2000), modulando y orientando los materiales didácticos según las nuevas exigencias y expectativas de los aprendices.

Nota biográfica: Beatrice Garzelli es Profesora Titular de Lengua y Traducción Española en la *Università per Stranieri di Siena*, donde es Directora del Centro Lingüístico y Vicedirectora de Departamento. Sus estudios versan sobre la traducción del español al italiano de textos del Siglo de Oro y contemporáneos, la traducción audiovisual (doblaje y subtitulación) de películas y cortos españoles y latinoamericanos y la gramática contrastiva español-italiano.

María Eugenia Granata es Colaboradora Experta Lingüística en la *Università per Stranieri di Siena* y Profesora contratada de Lengua Española en la *Università degli Studi di Siena*. Su labor se centra en la traducción al español de textos jurídicos y en la didáctica del español como lengua extranjera para italianos.

Laura Mariottini es Investigadora y Profesora Adjunta de Lengua y Traducción Española en la *Sapienza Università di Roma*. Sus líneas de investigación se centran en los ámbitos de la pragmática interaccional, del español hablado en contextos de especialidad y del discurso de y sobre la migración latinoamericana en Italia. Ha sido profesora visitante de la Universidad de Córdoba (España) en 2013 y de la Universidad de La Habana (Cuba) en 2016.

Dirección de las autoras: garzelli@unistrasi.it; granata@unistrasi.it; laura.mariottini@uniroma1.it

Bibliografía

- Alvar M. 1996 (ed.), *Manual de dialectología hispánica. El español de España*, Ariel Lingüística, Barcelona.
- Andión Herrero M^aA. 2007, *Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE*, en “Revista Estudios de Lingüística” 21, pp. 21-33.
- Andión Herrero M^aA. 2013, *Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes*, en “Revista Signos. Estudios de Lingüística” 46 [82], pp. 155-189.
- Ariolfo R. 2009, *Nuevas necesidades en la programación de cursos de español y en la formación de docentes de E/LE en el contexto migratorio genovés*, en “XX Congreso ASELE”, Fundación Comillas, pp. 214-230.
- Ariolfo R. 2013a, *Actitudes lingüísticas, inmigración y escuela. Un aporte para la reflexión y la práctica educativa*, Libellula Edizioni, Lecce.
- Ariolfo R. 2013b, *De la coexistencia a la convivencia de lenguas en el contexto escolar genovés*, en “Revista Lingüística” 13, <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/de-la-coexistencia-a-la-convivencia-de-lenguas-en-el-contexto-escolar-genoves> (17.02.2018).
- Ariolfo R. 2017, *Visibilidad y percepción del español en el paisaje lingüístico genovés*, in “Lingue e Linguaggi” 21, pp. 7-25.
- Ariolfo R., Carpani D. e Sanfelici L. 2011, *La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto multicultural genovés*, en “Lengua y migración” 3 [1], pp. 53-72.
- Ariolfo R. y Viterbori P. 2016, *Bilingüismo e inmigración: actitudes lingüísticas y dificultades de aprendizaje en alumnos hispanohablantes*, en “Cuadernos AISPI” 8, pp. 51-74.
- Bonomi M. 2016, *Percepción, ideologías lingüísticas y prácticas bilingües en las familias hispánicas en Milán*, en “Cuadernos AISPI” 8, pp. 35-50.
- Calvi M.V. 1995, *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Guerrini Scientifica, Milano.
- Calvi M.V. 2010, *Interviste a immigrati ispanofoni. Repertori linguistici e racconto orale*, in Calvi M.V., Mapelli G. e Bonomi M. (a cura di), *Lingua, identità e immigrazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 87-103.
- Calvi M.V., Bajini I. e Bonomi M. (a cura di) 2010, *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, Led, Milano.
- Caravedo R. 2013, *El rol de la autopercepción en el contacto migratorio*, in Carpani D. e Crovetto P. (a cura di), *Migrazioni, lingue, identità*, ECIG, Genova, pp. 43-63.
- Caravedo R. 2014, *Percepción y variación lingüística. Enfoque sociocognitivo*, Iberoamericana/Vervuert, Madrid/Frankfurt am Main.
- Carpani D. 2010. *Nuovi cittadini, nuove prospettive della scuola interculturale: le ricerche sul campo a Genova*, in Calvi M.V., Bajini I. e Bonomi M. (a cura di), *Lingua, identità e immigrazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 119-131.
- Carpani D. 2013, *Lingue a contatto, scuola e interazione*, in Carpani D. e Crovetto P. (a cura di), *Migrazioni, Lingue identità*, ECIG, Genova, pp. 196-213.
- Chiaromonte S. e Mariottini L. 2014, *Le seconde generazioni a scuola: correzioni e percezioni*, in “RTSA” 4, pp. 54-70.
- García Fernández E. 2010, *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*, en “RedELE” 11, pp. 1-108.

- Garrido J. 2010, *Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico*, en “Historia y Comunicación Social” 15, pp. 67-102.
- Giménez Folqués D. 2015, *¿Es conveniente enseñar las variantes del español en clase de E/LE?* in “Ricognizioni. Rivista di lingue, letterature e culture moderne” 3, pp. 149-155.
- Guajardo M. 2009, *Modèles linguistiques et variations diatopiques: attitudes représentations des enseignants face à la pluricentricité normative en classe d’espagnol langue étrangère*, Mémoire de Maîtrise, UQAM, Montreal.
- Henríquez Ureña P. 1921, *Observaciones sobre el español de América*, en “Revista de Filología Española” VIII, pp. 357-390.
- Instituto Cervantes 2017, *El Español: una lengua viva. Informe*, https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf (17.02.2018).
- Lafuente S. 2012, *Importanza della diversità diatopica nell’insegnamento della lingua spagnola come L2*, in “LEA-Lingue e letterature d’Oriente ed Occidente” 1 [1], pp. 439-446, <http://www.fupress.com/bsfm-lea> (17.02.2018).
- Landry R. and Bouhris R.Y. 1997, *Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study*, in “Journal of Language and Social Psychology” 16, pp. 23-49.
- Lipski J.M. 2004, *El español de América*, Cátedra, Madrid.
- Mapelli G. 2014, *I media multiculturali. Il caso radiofonico di Hola mi gente – Ciao amici*, in “RTSA” 4, pp. 107-120.
- Marello C. (1989), *Dizionari bilingui con schede sui dizionari italiani per francese, inglese, spagnolo, tedesco*, Zanichelli, Bologna.
- Mariottini L. 2014, *Spazio latino nei discorsi pubblici mediati: Radio Mambo*, in “RTSA” 4, pp. 119-131.
- Mariottini L. 2016, *Network Society and Public Space. Latin American Migrants and the Linguistic Landscape of Rome*, in Iannone R., Marchetti M.C., Ferreri E., Mariottini L. and Cipri M., *Network Society. How relations rebuild Space(s)*, Vernon Press, USA/Spagna, pp. 141-191.
- Mariottini L. 2017, *Puro gusto. L’arte dialogica di degustare il sigaro avana. El arte dialógico de la degustación del habano*, in Mariottini L. e Oricchio A. (a cura di), *El Habano. Lingua, storia, società di un prodotto transculturale/Lengua, historia, sociedad de un producto transcultural*, Edizioni Efestò, Roma, pp. 149-171.
- Mariottini L. e Oricchio A. (a cura di) 2017, *El Habano. Lingua, storia, società di un prodotto transculturale/Lengua, historia, sociedad de un producto transcultural*, Edizioni Efestò, Roma.
- Mištinová A. 2006, *Variedades diatópicas del español de América y su enseñanza en el contexto centroeuropeo*, in “Lingua Americana” X [19], pp. 121-129.
- Moreno Fernández F. 2017, *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Arco/Libros, Madrid.
- Moure J.L. 2015, *¿Castellano, español o argentino?*, en Acuña L., Baralo M. y Moure J.L. *¿Qué español enseñar?*, Tinta Fresca, Buenos Aires, pp. 9-43.
- Nanetti V. 2007, *Il nuovo panorama dell’editoria per lo spagnolo come lingua straniera in Italia*, in “Quaderni del CIRSIL” 6, pp. 1-32, <http://www.lingue.unibo.it/cirsil> (17.02.2018).
- Orletti F. 2000, *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.
- Plan curricular del Instituto Cervantes – Niveles de referencia para el español* https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf (18.02.2018).

- Porta A. 2016, *La valoración de la componente diatópica en la formación del traductor: el caso del español bonaerense*, en “RedELE” 28, pp. 1-20.
- Real Academia Española 1999, *Ortografía de la Lengua Española*, edición revisada por las Academias de la Lengua Española, Espasa Calpe, Madrid.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2005, *Diccionario panhispánico de dudas*, Santillana, Madrid.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009, *Nueva gramática de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2014, *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.
- Riforma Moratti, Legge 28 marzo 2003 N. 53 <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml> (18.02.2018).
- Sánchez Lobato J. 1994, *El español de América*, en “Actas del IV Congreso de ASELE”, pp. 553-570, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0553.pdf (17.02.2018).
- Vedovelli M. 2004, *Italiano e lingue immigrate: comunità alloglotte nelle grandi aree urbane*, in Bombi R. e Fusco F. (a cura di), *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Forum, Udine, pp. 587-612.

Anexos

Encuesta a los docentes

Las variedades del español en la enseñanza/aprendizaje de ELE

Il questionario è una breve indagine, condotta in forma anonima, e diretta esclusivamente a DOCENTI ITALIANI di lingua spagnola che prestano attualmente servizio in Italia.

Il gruppo di ricerca interuniversitario responsabile dell'indagine mira a raccogliere dati sulla situazione dell'insegnamento/apprendimento della lingua spagnola, in particolare, per ciò che riguarda il trattamento, nelle metodologie e nei materiali impiegati, delle varietà latinoamericane.

Confidando nella più ampia partecipazione, ringraziamo anticipatamente per la disponibilità e assicuriamo il trattamento dei dati ricevuti esclusivamente per fini accademici concernenti la ricerca in corso.

Cordialmente,

Beatrice Garzelli (Università per Stranieri di Siena, coordinatrice del progetto)

María Eugenia Granata (Università per Stranieri di Siena)

Laura Mariottini (Sapienza Università di Roma)

1. ¿En qué grado de formación enseña?
2. ¿Cuántos años tiene?
3. Durante sus estudios de Lengua Española ¿recibió algún tipo de formación relacionada con las variedades latinoamericanas del español?
4. Si sí, ¿recibió algún tipo de formación relacionada con una variedad específica?
5. Si sí, ¿a qué aspectos lingüísticos se referían?
6. Si tuviera que atribuir un valor de 1 (nulo) a 5 (máximo) a la formación recibida en lengua española distribuyéndolo entre español peninsular y otras variedades del español, ¿cuánto asignaría al español peninsular?
7. Si tuviera que atribuir un valor de 1 (nulo) a 5 (máximo) a la formación recibida en lengua española distribuyéndolo entre español peninsular y otras variedades del español, ¿cuánto asignaría a otras variedades del español?
8. Los libros de texto que utiliza para sus clases de lengua española, ¿presentan referencias a las variedades americanas?
9. Si sí, ¿a qué aspectos suelen referirse?
10. En el material didáctico ulterior que utiliza (blogs, material *on line*, etc.), ¿encuentra referencias a las variedades hispanoamericanas?
11. Si sí, ¿a qué aspectos suelen referirse?
12. Si tuviera que atribuir un valor de 1 (nulo) a 5 (máximo) al material didáctico que utiliza normalmente distribuyéndolo entre español peninsular y otras variedades del español, ¿cuánto asignaría al español peninsular?
13. Si tuviera que atribuir un valor de 1 (nulo) a 5 (máximo) al material didáctico que utiliza normalmente distribuyéndolo entre español peninsular y otras variedades del español, ¿cuánto asignaría a otras variedades del español?

Encuesta a los estudiantes

Test para estudiantes de ELE

Il questionario è una breve indagine, condotta in forma anonima, e diretta esclusivamente a STUDENTI ITALIANI di lingua spagnola che studiano attualmente in Italia.

Il gruppo di ricerca interuniversitario responsabile dell'indagine mira a raccogliere dati sulla situazione dell'insegnamento/apprendimento della lingua spagnola, in particolare, per ciò che riguarda il trattamento, nelle metodologie e nei materiali impiegati, delle varietà latinoamericane.

Confidando nella più ampia partecipazione, ringraziamo anticipatamente per la disponibilità e assicuriamo il trattamento dei dati ricevuti esclusivamente per fini accademici concernenti la ricerca in corso.

Cordialmente,

Beatrice Garzelli (Università per Stranieri di Siena, coordinatrice del progetto)

María Eugenia Granata (Università per Stranieri di Siena)

Laura Mariottini (Sapienza Università di Roma)

1. ¿Estudió la lengua española antes de sus actuales estudios universitarios?
2. Si sí, señale en cuál o cuáles etapas de su formación.
3. Durante sus estudios, ¿recibió formación relacionada con las variedades americanas del español?
4. Si sí, ¿recibió algún tipo de formación relacionada con una variedad específica?
5. Si sí, ¿a qué aspectos lingüísticos se referían?
6. Si tuviera que atribuir un valor de 1 (nulo) a 5 (máximo) a la formación recibida en lengua española distribuyéndolo entre español peninsular y otras variedades del español, ¿cuánto asignaría al español peninsular?
7. Si tuviera que atribuir un valor de 1 (nulo) a 5 (máximo) a la formación recibida en lengua española distribuyéndolo entre español peninsular y otras variedades del español, ¿cuánto asignaría a otras variedades del español?
8. Los libros de texto que utilizaban sus profesores para la enseñanza del español, ¿presentaban referencias a las variedades americanas?
9. Si sí, ¿a qué aspectos solían referirse?
10. En el material didáctico ulterior que utilizaban (blogs, material *on line*, cortometrajes, películas, etc.), ¿encontraba referencias a dichas variedades?
11. Si sí, ¿a qué aspectos solían referirse?
12. Si tuviera que atribuir un valor de 1 (nulo) a 5 (máximo) al material didáctico que utilizaba para estudiar, distribuyéndolo entre español peninsular y otras variedades del español, ¿cuánto asignaría al español peninsular?
13. Si tuviera que atribuir un valor de 1 (nulo) a 5 (máximo) al material didáctico que utilizaba para estudiar, distribuyéndolo entre español peninsular y otras variedades del español, ¿cuánto asignaría a otras variedades del español?
14. Si tuviera que atribuir un valor de 1 (nulo) a 5 (máximo) para medir la importancia del estudio de las variedades americanas del español, ¿cuánto le asignaría?
15. En su opinión, ¿es importante incluir el estudio de las variedades americanas del español en la clase de ELE?
16. Si sí, ¿por qué?