

Creencias, actitudes y motivación
hacia el aprendizaje de ELE por
parte de adolescentes sicitianos.
Estudio etnográfico-descriptivo

(ARMEN PALOMINO HERNÁNDEZ

16

ENERO
MARZO
2013



UNIVERSIDAD DE JAÉN
EN COLABORACIÓN CON LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA (FUNIBER)



CREENCIAS, ACTITUDES Y MOTIVACIÓN
HACIA EL APRENDIZAJE DE ELE POR PARTE
DE ADOLESCENTES SICILIANOS
SIN CONOCIMIENTOS PREVIOS DE ESPAÑOL.
ESTUDIO ETNOGRÁFICO-DESCRIPTIVO
EN EL CONTEXTO DE UNA COMUNIDAD
DE LA SICILIA SUDORIENTAL

M^a CARMEN PALOMINO HERNÁNDEZ

DIRECTORA: ANA M^a RICO MARTÍN

DICIEMBRE 2012

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Justificación de la investigación	6
3. Marco teórico	7
3.1. Creencias sobre el aprendizaje de lenguas. El autoconcepto	7
3.1.1. Las creencias sobre el aprendizaje de una LE	7
3.1.2. Medición de las creencias sobre el aprendizaje de LE	8
3.1.3. El autoconcepto. La autoeficacia	8
3.1.4. La medición de las atribuciones	10
3.2. Las actitudes	10
3.2.1. Las actitudes lingüísticas: concepto y componentes	10
3.2.2. Las actitudes. El modelo socioeducativo de Gardner	12
3.2.3. Génesis de las actitudes	12
3.2.4. Medición de las actitudes	13
3.3. La motivación	13
3.3.1. La motivación en el modelo socioeducativo de Gardner	14
3.3.2. Modelos integradores contemporáneos	14
3.3.3. Teorías cognitivas de la motivación	16
3.3.4. Revisión conceptual de la motivación	18
3.3.4.1. El individuo y el <i>Ideal Self</i>	18
3.3.4.2. Identidad y valores	19
3.3.5. La medición de la motivación	20
3.4. El aprendizaje de español en Italia	20
3.4.1. Las LE en la escuela italiana. El español en la escuela	20
3.4.2. La enseñanza del español fuera del sistema educativo	21
3.4.3. Cuestiones relativas al aprendizaje de ELE por italianos	22
4. Estudio empírico	23
4.1. Planteamiento específico del problema	23
4.2. Preguntas y objetivos del estudio	23
4.3. Metodología	24
4.3.1. Paradigma de investigación	24
4.3.2. Participantes y su contexto	25
4.3.2.1. Muestra de alumnos de la <i>Scuola</i> y del <i>Liceo</i>	25
4.3.2.2. Profesora del Liceo	25
4.3.2.3. Emigrantes retornados al pueblo	25
4.3.2.4. El contexto: el pueblo	25
4.3.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	26
4.3.3.1. El cuestionario y su proceso de elaboración	26
4.3.3.2. La entrevista y su proceso de elaboración	27
4.3.3.3. La observación participante	27
4.3.3.4. La triangulación	27
4.3.3.5. Procedimiento de recogida de información	28
4.4. Análisis de datos y resultados obtenidos de la investigación	29
4.4.1. Análisis de datos y resultados de los cuestionarios	29
4.4.2. Análisis de datos y resultados de las entrevistas	34
4.4.2.1. Entrevistas a inmigrantes venezolanos	34
4.4.2.2. Entrevista a la profesora del Liceo	38
4.5. Discusión de los resultados	42
5. Conclusiones	44
6. Referencias bibliográficas	36

7. Anexos	
Anexo I. Sistemas educativos español e italiano	50
Anexo II. Datos de inmigración en el pueblo	51
Anexo III. Cuestionario (traducido)	54
Anexo IV. Tablas de resultados del cuestionario	62
Anexo V. Modelo de entrevista	68

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo en prospectiva de total globalización, el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) en las últimas décadas ha adquirido una relevancia crucial en el ámbito laboral.

El Consejo de Europa, con los fines de promover la tolerancia y el respeto hacia las distintas identidades culturales, satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural y fomentar el plurilingüismo para facilitar la movilidad laboral, como se desprende del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) (Consejo de Europa, 2001), pidió a los estados miembros, que a nivel nacional se empeñaran en fomentar y mejorar el aprendizaje de LE, adoptando un enfoque orientado a la acción y a la comunicación; por otra parte, estos se comprometerían a establecer una colaboración para crear unos estándares o niveles comunes de referencia en lo relativo al aprendizaje, enseñanza y evaluación de LE.

Mientras que estos niveles comunes han sido recogidos en el MCERL, las autoridades en materia de educación de los respectivos gobiernos han delineado planes de reforma educativa en los que se ha implantado el aprendizaje de una LE desde la primera infancia y se ha añadido el estudio de otras LE en los niveles de educación secundaria.

Esta oferta formativa ha privilegiado el estudio del inglés como *lingua franca* y ha dado a los alumnos de los centros educativos, la oportunidad de estudiar otras LE, por lo general comunitarias, respondiendo generalmente a un criterio utilitarista (disponibilidad de profesorado, demanda institucional, mercado laboral, etc.), pero: ¿Se tienen en cuenta las preferencias y las expectativas de los individuos para formular la oferta de LE?

El estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras en las últimas décadas ha sido principalmente desarrollado, tanto a partir de teorías que se centran en el aprendiente en relación con la tarea de aprendizaje y dentro de un contexto socio-educativo, como a partir de teorías que profundizan en los factores cognitivos y emocionales del alumno. Ambas líneas de investigación se revelan necesariamente complementarias y en este trabajo se recogen las creencias, actitudes y motivación hacia el estudio del español LE por parte de estudiantes en cuyo contexto educativo formal no se oferta el aprendizaje de esta lengua.

Entre los principales factores que influyen en el aprendizaje de una LE, se encuentran los de tipo afectivo, que contribuyen, según el enfoque constructivista, a la edificación del conocimiento basado (y filtrado por) la propia experiencia.

También la *corriente humanista* ha resaltado la importancia del componente afectivo; según Rogers (1969, citado por Williams y Burden, 1999), para que el aprendizaje sea significativo, la materia objeto de enseñanza debe ser relevante para el alumno, que debe ser considerado como un *cliente*, por lo que deben tenerse en cuenta sus propias aptitudes, expectativas y necesidades.

Por otra parte, como señalan Williams y Burden (1999), el *interaccionismo social* de Vigotsky (1962) sitúa al individuo dentro de un entramado de relaciones sociales a través de las que se determina la experiencia, se desarrolla el aprendizaje y se transmite la cultura. Este proceso tiene lugar gracias a la “mediación” de personas significativas en la vida del alumno (padres, profesores, etc.). En relación con el aprendizaje de LE, una persona significativa sería un hablante nativo con el que el alumno pudiera entrar en contacto, constituyendo el referente más cercano de la comunidad de hablantes de esa lengua.

Desde una perspectiva cognitiva y constructivista de la motivación en la que el individuo, que es capaz de elegir y controlar sus acciones, está situado en el centro del proceso de aprendizaje, las creencias sobre las propias capacidades, sobre el aprendizaje de una lengua, la representación del mundo al que pertenecen esa lengua y sus hablantes, las actitudes del alumno y de su entorno hacia el aprendizaje de idiomas, y de esa lengua en particular, así como la motivación del aprendiente para aprender dicha lengua, incidirán sensiblemente en todo el proceso de aprendizaje.

Esta visión es la que llevó al desarrollo del *modelo socioeducativo* de Gardner (1985, en Baker, 1992), según el cual, la motivación y las actitudes del aprendiente influyen tanto en la competencia lingüística, como en la comprensión de la experiencia, en la formación de creencias y del autoconcepto, así como en la adquisición de valores culturales.

Dentro del enfoque constructivista, adoptado por Williams y Burden (1999), se recoge una formulación más reciente del modelo de la motivación de segundas lenguas: la de Dörnyei (1994), que acentúa la importancia de los factores cognitivos del alumno e incorpora los factores de la situación de aprendizaje: los componentes motivacionales específicos del curso, del profesor y del grupo.

En el presente estudio la investigadora, siguiendo el enfoque del constructivismo social, se interesa por la experiencia informal del individuo en contacto con elementos socioculturales pertenecientes al mundo hispánico, el registro de estereotipos, creencias y actitudes, así como en la posible motivación y tipo de orientación para elegir estudiar español como LE.

Esta investigación se desarrolla en Italia, en una pequeña población siciliana, en la que la investigadora reside habitualmente y en la que ocasionalmente imparte clases particulares de español LE a estudiantes universitarios.

Se trata de una investigación de tipo etnográfico-descriptivo en la que se analiza el contexto sociocultural de la zona (interior y zona de montaña de la Sicilia sudoriental), datos migratorios de población hispanófono en la localidad en la que se lleva a cabo la investigación (en adelante, el Pueblo), y una muestra de la población estudiantil representada por los alumnos del último curso de la única escuela secundaria de esta comunidad, así como por los alumnos de los tres últimos cursos del Liceo Científico (único Liceo presente en el Pueblo), que corresponderían a un bachillerato de Ciencias.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

EL CASO DE ALBA. Alba es una chica de 21 años de un pequeño pueblo de la Sicilia oriental. Estudia *Science della Comunicazione* (Ciencias de la Información) en la Universidad. Durante sus años de educación primaria y secundaria en la escuela del Pueblo estudió inglés y francés como LE. Realizó los estudios de *Liceo* en la capital, pues en el único instituto del Pueblo se estudian materias de la rama científica. Ahora está terminando su *Laurea* (carrera) y el año pasado decidió coger como materia optativa "*Lingua Spagnola*", una asignatura cuatrimestral que no debería darle quebraderos de cabeza, ya que en el pasado había estudiado otros idiomas. Por otra parte, el español parece fácil y se entiende bastante porque se asemeja al italiano y al siciliano; de hecho la estructuras gramaticales son similares y hay palabras que tienen el mismo significado en las dos lenguas... o casi. Además, el nivel del curso es básico (A2 del MCERL).

El caso es que Alba, aunque ha asistido a las clases y al lectorado, ha estudiado los verbos irregulares y ha preparado sus textos y traducciones, al final ha suspendido la prueba escrita de español (como más del 80% de sus compañeros de asignatura) y ahora viene a clases particulares para preparar el examen de la convocatoria extraordinaria y poder terminar de una vez por todas con el estudio de esta asignatura, que la ha tenido preocupada durante todo el verano y le está exigiendo un tiempo que podría dedicar a otras materias más "importantes".

Este caso es el ejemplo de una historia que se repite entre muchos estudiantes italianos: la creencia de que el español es fácil, infundida por un conocimiento superficial de esta lengua y el hecho de no haberla estudiado durante los años de escolarización primaria y secundaria, explica que cuando por fin la eligen como materia optativa en la carrera, impulsados quizás también por un sentimiento de simpatía hacia el mundo hispánico (apoyado entre otras razones, por los estereotipos sociales y culturales), acaben llevándose una gran desilusión; y esa simpatía inicial hacia la música latina, la marcha de Ibiza, los colores de las fiestas y el folclore hispánico no logran evitar que acaben aborreciendo el estudio de la lengua.

El presente estudio realiza un reconocimiento del contexto, un análisis exploratorio / descriptivo sobre la posible demanda del aprendizaje de español LE en la zona de residencia de la investigadora, en la que no se estudia el español LE ni en la escuela primaria ni en la secundaria. Se analizarán las creencias, actitudes y motivaciones de los adolescentes, en relación con el aprendizaje del español y las relativas a la sociedad, cultura y mundo hispánico en general.

El motivo para realizar este tipo de análisis es el de obtener una visión general sobre el conocimiento del español y de la sociedad y cultura hispánicas, evidenciar los estereotipos presentes acerca del mundo hispánico y obtener una estimación inicial sobre la demanda del español LE, que pueda servir de antecedente para posteriores estudios en profundidad, y que al mismo tiempo pueda utilizarse como punto de partida para la elaboración de currículos formativos y proyectos docentes.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE LENGUAS. EL AUTOCONCEPTO

Las creencias son las nociones que el individuo posee sobre el conocimiento de un objeto y que considera ciertas, por lo que forman la base de sus opiniones y de su actitud hacia ese objeto.

Puchta (1999, en Arnold, 2006, pág. 5) las define como: *strong perceptual filters. They serve as explanations for what has happened and they give us a basis for future behavior.* Tienen la capacidad de condicionar nuestro comportamiento y nuestras expectativas, y a través de estas, inciden en la motivación.

Para Ramos (2007), las creencias representan la realidad, contemplada desde nuestra perspectiva, y guían nuestra acción. Son ideas muy estables que forman parte de nuestro pensamiento y tienen un valor interpretativo y evaluativo. Tienden a estar limitadas por la cultura en la que se mueve el individuo (referida sobre todo al contexto de aprendizaje); son resistentes al cambio (parece que las más tempranas son las más estables), pero no son inamovibles; a nivel cognitivo, actúan como un filtro sobre el pensamiento y el procesamiento de información; están relacionadas entre sí, y también influyen sobre otros aspectos personales del individuo (actitudes y valores); son difíciles de medir, puesto que deben inferirse del comportamiento de las personas.

Según Puchta (2000), las creencias se forman a partir del contexto cultural y de la repetición de las experiencias. En los niños, también pueden generarse por el modelado de personas significativas (padres, profesores...) a través de la interacción y la observación de la conducta: la interpretación que hace el niño de la conducta de estas personas significativas se convierte en la base de su sistema de creencias.

Arnold (2006) señala:

Hay muchos tipos de creencias del alumno que afectan el aprendizaje de una segunda lengua: sobre la lengua [...], sobre el proceso de aprendizaje [...], y sobre los hablantes de la lengua [...]. Pero tal vez la creencia más condicionante es sobre uno mismo [...]. Un alumno que tiene la creencia de que no puede aprender, tiene razón, no puede... a menos que cambie esta creencia. (pág. 6)

3.1.1. Las creencias sobre el aprendizaje de una LE

El examen de las creencias sobre el aprendizaje de una LE dentro del contexto del aula adquiere una relevancia especial en cuanto el sistema de creencias de los alumnos puede contrastar con el del profesor y ser fuente de conflictos a la hora de abordar las actividades o proponer cambios pedagógicos.

Según Ramos (2007:16), las creencias sobre el aprendizaje de una LE pueden referirse a cómo se aprende, su utilidad, los factores más influyentes en el proceso de aprendizaje, etc. Muchas de estas creencias han pasado a formar parte de la *sabiduría popular* suelen tener un componente cultural. No se presentan de modo aislado, sino

que forman sistemas difíciles de estructurar, incorporando componentes cognitivos y afectivos que se influyen entre sí.

Arnold (2006) señala que según la formulación tripartita de las actitudes del modelo elaborado por Secord y Backman (1964), las creencias sobre una lengua conformarían el componente cognitivo de la actitud lingüística que tiene como objeto dicha lengua en cuestión. También el modelo tridimensional de Mantle-Bromley (1995, en Ramos, 2007, pág. 49) sitúa a las creencias en la dimensión cognitiva de *lo que la persona sabe o conoce en cuanto al objeto de aprendizaje*, mientras que Horwitz (1996, en Ramos) sitúa las creencias dentro de la dimensión afectiva.

Ramos (2007) distingue entre ideaciones y creencias. Las primeras se refieren a procesos de pensamiento y de creación de ideas sobre un tema que se ve influido por la experiencia personal tanto del propio individuo, como por la experiencia de otros a la cual él tiene acceso; las ideas que se van formando en torno a un tema son las creencias del individuo y pueden traspasarse a otros temas diferentes.

Ramos (2007) alude a la investigación sobre *"teorías subjetivas"*, que es como se la conoce en Alemania, por contraposición al término *"beliefs"*, propio de los estudios en lengua inglesa, concluyendo que la diferencia entre ambos constructos estriba en que:

[...] mientras que las creencias son ideas que tiene una persona sobre distintos aspectos de lo que significa aprender una LE y cómo se hace, las teorías subjetivas constituyen un constructo que está indefectiblemente unido a la metodología de investigación: sólo cuando una persona reflexiona sobre sus creencias y las tematiza, surgen sus teorías subjetivas como manifestación patente. (Ramos, 2007, pág. 52)

En relación con el proceso de aprendizaje de lenguas, Ramos (2007), citando a Wenden (1998), señala la importancia de las creencias en la formación del conocimiento metacognitivo de los aprendientes de una LE, y recoge también el modelo de Benson y Lor (1999), que distingue dos niveles de representación de las creencias en la mente del aprendiente: las concepciones, que son ideas más abstractas sobre el aprendizaje de una LE y las creencias, que son condicionadas por las primeras. Las creencias se manifiestan, dentro de un contexto específico, en las diferentes maneras de abordar el aprendizaje.

3.1.2. Medición de las creencias sobre el aprendizaje de LE

Entre los modelos útiles para estudiar y analizar las creencias, se encuentra el recogido por Ramos (2007): el cuestionario BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*, Horwitz, 1987), como uno de los principales instrumentos para la medición de las creencias sobre el aprendizaje de lenguas. Está compuesto por 34 ítems que siguen la escala Likert y cubren cinco áreas de creencias: la aptitud para el aprendizaje de una LE, la dificultad para aprender lenguas, la naturaleza del aprendizaje de lenguas, las estrategias de aprendizaje y comunicación, y las motivaciones.

3.1.3. El autoconcepto. La autoeficacia

Según Williams y Burden (1999), el autoconcepto responde a las percepciones del propio individuo sobre sí mismo y en comparación con los otros. Una faceta del

autoconcepto es la percepción de *autoeficacia* en la realización de tareas concretas, como es el caso del aprendizaje de una lengua extranjera.

Una de las teorías que explican la autoeficacia es la *Teoría del Logro* (Stipek, 1984; Atkinson, 1964; Nicholls, 1984 y Murray, 1938, en Madrid, 1999), que se basa en la importancia de factores ambientales, como las experiencias de socialización del alumnado y su esfuerzo por conseguir un buen rendimiento; las expectativas de éxito y sus percepciones respecto a la competencia para el aprendizaje de la LE varían dependiendo de sus experiencias de éxito y fracaso en la tarea.

Para Williams y Burden (1999), aunque la consecución del logro incide en una mayor autoestima, no está claro que la autoestima determine el logro académico, pero algunos psicólogos intentan *sintetizar el carácter específico de la relación que existe entre las creencias que tienen las personas de sí mismas como alumnos y los resultados del aprendizaje* (Williams y Burden, pág. 109), a través de conceptos como el *locus de control* o LoC (Findley y Cooper 1983, en Williams y Burden), constituido por las creencias del individuo acerca del control que posee sobre los acontecimientos de su propia vida, y que determina la atribución de la responsabilidad de lo que le acontece.

Aplicando la teoría LoC al ámbito educativo, los alumnos se dividirían en "internalizadores" (se responsabilizan de su aprendizaje) o "externalizadores", que atribuyen sus éxitos o fracasos a agentes externos, como los profesores, la suerte, la familia, etc. Según Williams y Burden (1999), el *locus de control* puede ser modificado mediante el estímulo de las creencias internas en los alumnos y el entrenamiento en destrezas de autorregulación, mejorando la autonomía del aprendiente; de ahí la importancia del estudio de este concepto y de su consideración por parte del profesor.

Estos autores citan los estudios de Findley y Cooper (1983) y concuerdan con ellos en que a mayores creencias "internas", mayor logro académico; además complementan la teoría LoC con la *teoría de la atribución*, aludiendo a la versión de Weiner (1979,1980), que agrupa las causas percibidas por las personas como determinantes de sus logros, en cuatro conjuntos de atribuciones: la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad percibida de la tarea, situándolas en cuatro dimensiones en función de lo que él denomina *locus de causalidad*: interna / externa, estable / inestable (Williams y Burden, 1999).

TABLA 1
Elementos de la teoría atribucional (Williams y Burden, 1999, pág. 113)

ESTABILIDAD	LOCUS DE CAUSALIDAD	
	INTERNA	EXTERNA
ESTABLE	capacidad	dificultad de la tarea
INESTABLE	esfuerzo	suerte

Madrid (1999) recupera la distinción entre causas internas y externas con estas palabras:

Las causas llamadas internas son: la inteligencia, la belleza física, la personalidad, la aptitud, el esfuerzo y la salud. Las causas llamadas externas son: la dificultad objetiva de una actividad, la ayuda procedente de otras personas y la suerte. La habilidad se considera más constante que el esfuerzo. (pág. 18)

Al igual que ocurría con el *locus de control*, también el estilo atribucional es susceptible de cambio, y Williams y Burden (1999) mencionan la técnica del “entrenamiento reatribucional” (Hastings, 1994; Craske, 1988), que ayuda a los aprendientes a establecer un control sobre su proceso de aprendizaje.

3.1.4. La medición de las atribuciones

Williams y Burden (1999) señalan la escasez de estudios sobre atribución en el ámbito del aprendizaje de LE y citan un estudio propio de tipo cualitativo, centrado en la comprensión de las atribuciones de cada individuo según su perfil personal, obtenido a través de un cuestionario en el que los participantes deben reflexionar, entre otros, sobre los motivos de sus fracasos y los factores que controlan durante el aprendizaje de LE.

3.2. LAS ACTITUDES

La actitud podría definirse como: *a disposition to respond favourably or unfavourably to an object, person, institution, or event* (Ajzen, 2005:3).

Como señala Baker (1992), el estudio de las actitudes ha tenido un importante desarrollo en la psicología social por su conexión con el sistema de constructos de la personalidad, su relevancia como indicador de los puntos de vista de la comunidad y la importancia central que ha tenido en la literatura y la investigación en el campo de la Psicología.

Según este autor, la actitud es *un constructo hipotético utilizado para explicar la dirección y persistencia de la conducta humana* (Baker, 1992, pág. 10). No es directamente observable, sino que tiene que inferirse de la conducta externa persistente, y constituye a su vez, un elemento predictor de esta. La actitud es aprendida y tiende a ser estable en el tiempo, pero puede ser modificada a través de la experiencia (Baker 1988, 1992).

3.2.1. Las actitudes lingüísticas: concepto y componentes

Según Baker (1992), con el término *actitudes lingüísticas* puede hacerse referencia a múltiples variables: actitud hacia la variación lingüística, variación de estilo y dialectal, hacia lenguas minoritarias, hacia el bilingüismo, etc., pero también puede referirse a las preferencias de aprendizaje o el uso de una lengua.

Richards, Platt & Platt (1997, en Janés, 2006) definen el concepto de *actitudes lingüísticas* como:

Actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua. (pág. 123)

Baker (1992, 2011) explica que la investigación sobre este constructo ha concluido que la actitud lingüística comprende fundamentalmente dos tipos de orientaciones: las *actitudes instrumentales* y las *actitudes integrativas*.

Las actitudes instrumentales reflejan motivos pragmáticos y de tipo utilitario para aprender o usar una lengua (éxito personal, reconocimiento social, mejora de estatus, asegurarse un empleo, etc.), mientras que las actitudes integrativas tienen principalmente una orientación social e interpersonal, y están relacionadas con el deseo de identificarse o unirse a otra comunidad lingüística (Baker, 2011).

Se trata, en cualquier caso, de una distinción teórica *a priori*, y en la práctica, en muchos individuos pueden presentarse ambos tipos de actitudes para el aprendizaje de una lengua extranjera. Baker (2011) se refiere a las orientaciones integrativas e instrumentales como "motivaciones integrativas" y "motivaciones instrumentales" respectivamente y sugiere, citando a Dörnyei (2006), que la motivación integrativa es un concepto ambiguo y elusivo, *that has recently been expanded to include integration with the global community among some of those learning English as an international language* (Baker, 2011, pág. 128).

Para Schumann (1986, en Baker, 1988, pág. 158), *Intergroup factors provide one context where motives may be inhibited or promoted*, de modo que la actitud integrativa puede encontrar un freno en un contexto no favorable.

Siguiendo a Baker (1988, 1992), y en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera, las actitudes muestran tres aspectos: el cognitivo, el afectivo y el conativo (o de *disposición para la acción*):

- El *componente cognitivo* está relacionado con las opiniones y las creencias; por ejemplo, con la creencia de que es importante aprender una lengua por su relevancia en cuanto número de hablantes nativos.
- El *componente afectivo* tiene que ver con los sentimientos hacia el objeto de la actitud, como el amor por leer poesía en lengua original, el rechazo hacia un acento o hacia una comunidad de hablantes, la ansiedad ante la perspectiva de tener que expresarse en esa lengua, etc.; se trata de una faceta más íntima y más difícil de medir.
- La *disposición para la acción* es definida por Baker (1992, pág. 13) como *a behavioural intention or plan of action under defined contexts and circumstances*;

por ejemplo, una actitud favorable hacia la música latina o el cante flamenco podría indicar una disposición favorable hacia seguir un curso de español.

3.2.2. Las actitudes. El modelo socioeducativo de Gardner

Como señala Baker (1992), según el *modelo socioeducativo* de Gardner (1985), las actitudes tienen un doble valor de *input* y *output* en el proceso de aprendizaje de una lengua: funcionan como agente catalizador tanto del aprendizaje formal de la lengua, como de la experiencia informal, y al mismo tiempo aparecen como un producto subjetivo y no lingüístico de esta última: las actitudes del individuo pueden crearse o modificarse a través de la experiencia de contacto con la cultura, la lengua o los hablantes de esa lengua.

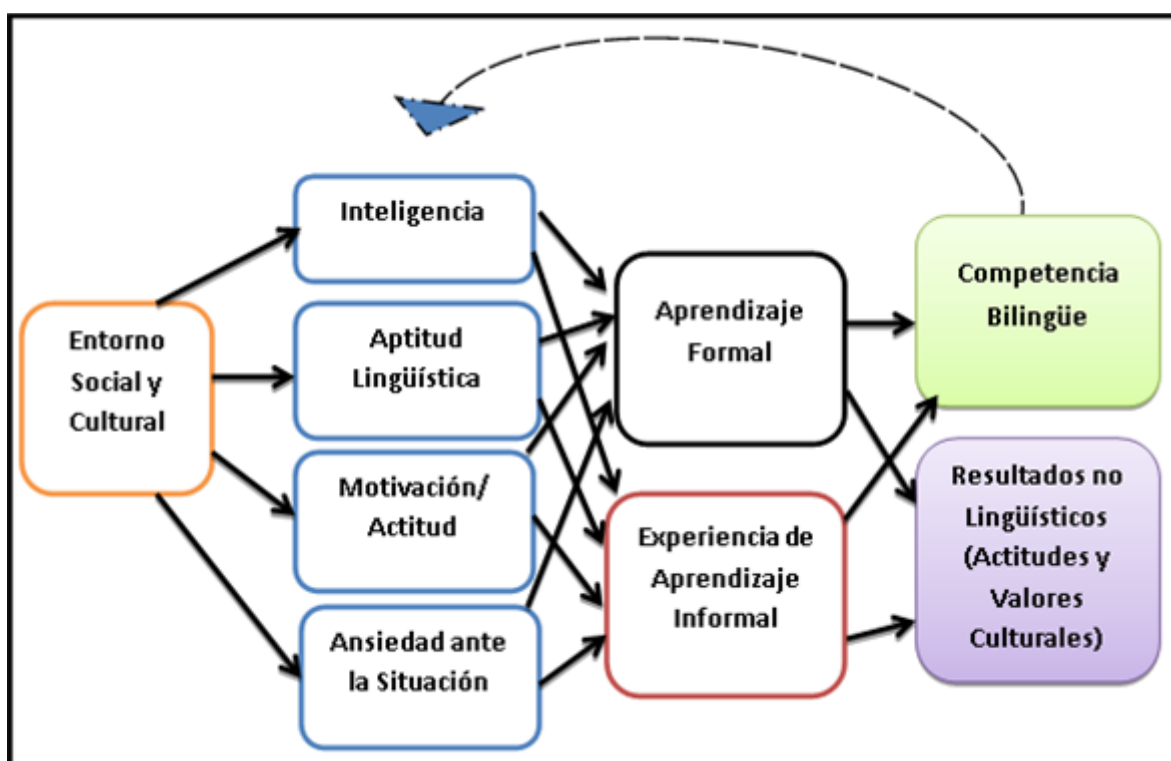


FIGURA 1. Modelo socio-educacional de Gardner (1985), en Baker (1992, pág. 3, traducido por la autora).

Según este modelo dinámico y cíclico de Gardner, las actitudes tienen una función predictiva sobre la competencia y el uso de la lengua, e influyen en el mantenimiento del nivel de motivación. Gardner (2010) hace referencia a varios estudios que demuestran que las actitudes favorables hacia una LE constituyen un factor importante en la retención de la competencia adquirida en esa lengua.

3.2.3. Génesis de las actitudes

¿Qué factores pueden influir en la generación de las actitudes? Baker (1992) enumera una serie de factores emergentes que no constituyen una lista cerrada, entre los que se encuentran: la edad (al parecer, las actitudes surgen hacia los doce años de edad y las dinámicas de socialización -más que el proceso madurativo- que tienen lugar durante la adolescencia, influyen en el cambio de actitudes); el género (influencia de roles

socioculturales), el entorno lingüístico y el contexto (educativo y cultural) de una parte, y la propia aptitud lingüística de otra.

Parece haber consenso respecto a que, como señala García Parejo (2004), mencionando las teorías psicológicas de Piaget (1964), es alrededor de los doce años de edad, cuando a nivel cognitivo se desarrollan habilidades analíticas y la capacidad de hablar sobre la lengua (conocimiento metalingüístico), a la vez que se despiertan ciertas expectativas sobre el aprendizaje; mientras que por otra parte, comienzan a observarse las diferencias de tipo afectivo que tienen que ver con las actitudes, las emociones, la personalidad y la motivación.

Janés (2006) resalta la estrecha relación existente entre lengua e identidad que se manifiesta incluso en la formación de los grupos humanos, y cita a Álvarez, Martínez y Urdaneta (2001) para apuntar que la valoración de la forma de hablar de una persona puede confundir los sentimientos que tenemos hacia ella. Las actitudes hacia los diferentes grupos sociales son posicionamientos referidos tanto a los rasgos que los definen como grupo (prácticas culturales, la lengua que hablan), como actitudes hacia los hablantes individuales de esa lengua (Appel y Muysken, 1986, en Janés, 2006).

3.2.4. Medición de las actitudes

La formación de actitudes es un proceso eminentemente social, que se desarrolla a través del lenguaje, del discurso, y que requiere de una metodología cualitativa (como la etnometodología) para su estudio.

Para definir las actitudes de los individuos habrá que determinar cuáles son los referentes más significativos que ejercen presión sobre los sujetos y que, a menudo son la familia, los amigos y los compañeros de trabajo, y también los *mass media* (Huguet y Madariaga 2005, en Janés, 2006).

Como señala Baker (1992), mientras que las opiniones y creencias no comportan reacciones afectivas, las actitudes sí; las actitudes pueden aparecer latentes, ocultas, y deben ser inferidas de la persistencia en ciertas conductas. Por este motivo, mientras que un sondeo de opinión puede indicar los puntos de vista de una población, una encuesta sobre actitudes buscará relacionar estas con otras variables, para obtener una mejor comprensión (e incluso previsión) de la conducta de los individuos.

3.3. LA MOTIVACIÓN

La motivación representaría el propósito que impulsa una acción concreta del individuo. Se trata de un conjunto de factores que *vigorizan la conducta y le dan una dirección* (Hilgard, Atkinson & Atkinson, 1979, en Arnold y Brown, 2000, pág. 30).

El estudio de la motivación va de la mano con el estudio de las actitudes; al igual que con estas, se ha diferenciado entre motivación de tipo instrumental y motivación integrativa, y ambos constructos se componen de elementos tanto cognitivos como afectivos. Según Arnold y Brown (2000), *la motivación extrínseca* nace del deseo de

obtener una recompensa o de evitar un castigo, mientras que la *motivación intrínseca* ve la recompensa en la propia experiencia de aprendizaje. Ambos tipos de motivación son positivos y suelen confluír en las acciones del individuo, pero parece que el aprendizaje se ve influido más favorablemente por las motivaciones intrínsecas, que a largo plazo logran mantener la eficacia y el placer en el desarrollo de la tarea, mientras que la posibilidad de una recompensa (motivación extrínseca añadida) puede disminuirlos.

3.3.1. La motivación en el modelo socioeducativo de Gardner

Williams y Burden (1999) se centran en un enfoque cognitivo-constructivista y dedican un apartado a la motivación en el aprendizaje de LE y L2, que se conceptúa como una tarea preeminentemente social y ligada a la identidad del individuo, ya que, según ellos, el aprendizaje de un idioma implica *una alteración de la autoimagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales y de nuevas formas de ser*. (pág. 123) Retienen que el modelo teórico más influyente en este campo ha sido el *modelo socioeducativo* de Gardner (1985). Según estos autores, para Gardner, la motivación consiste en el deseo de aprender un idioma, en la intensidad motivacional y en las actitudes hacia el aprendizaje de idioma; estos factores se miden con el Attitude / Motivation Test Battery o AMTB, que Gardner retiene que debe ser adaptado a cada situación y contexto objeto de estudio.

Este *modelo socioeducativo* fue criticado por ser demasiado generalista (se había desarrollado teniendo en cuenta las circunstancias particulares del contexto canadiense) y por no considerar la influencia en el aprendizaje de LE de otros factores cognitivos y sociales, de manera que el estudio de la motivación como constructo se hizo más inclusivo e integrador, pasando a examinar cómo diferentes aspectos del aprendiente y de la situación de aprendizaje pueden influir en la motivación y en los resultados del aprendizaje (Melzi y Schick, 2012).

3.3.2. Modelos integradores contemporáneos

A raíz de las críticas al *modelo socioeducativo*, otros autores han elaborado modelos de motivación que incorporan otros factores individuales de tipo cognitivo y derivados de la interacción con el contexto.

Dörnyei (1994) señala que aparentemente el problema con el enfoque psicológico de Gardner (1985), es que este era “demasiado influyente” y limitador, por lo que a partir de los años noventa, se iniciaron nuevas investigaciones para profundizar en el constructo de la motivación. Dörnyei señala que como constructos psicológicos, la motivación se integraría dentro de la rama conductual de la Psicología mientras que las actitudes pertenecerían a los estudios sociológicos y de psicología social, pero que vienen a confluír en el aprendizaje de LE, debido a la complejidad de la naturaleza y de las funciones del lenguaje, ya que este es a la vez:

- a) a communication coding system [...], b) an integral part of the individual's identity [...] and also
- c) the most important channel of social organization embedded in the culture of the community where it is used. (pág. 274)

Madrid (1999) apunta que tanto el *modelo psico-social* de Lambert (1974) como el del *contexto social* de Clément (1980) incluyen la motivación como factor clave en el aprendizaje de una LE. El grado de aprendizaje de la LE depende de las inclinaciones antropológicas de los aprendientes, de sus actitudes hacia la comunidad extranjera y hacia el aprendizaje de la LE y de su grado de motivación. En el modelo de Clément, el entorno cultural y social influirá en gran medida sobre la motivación y, en consecuencia, determinará el nivel de competencia adquirido.

Schumann (2000 [1997]) desarrolló un *modelo neurobiológico* de motivación, basado en la teoría del *stimulus appraisal* y la cognición social, según el cual, una tarea viene evaluada en función de cinco factores recogidos por Scherer (1984): la novedad, el agrado, la importancia de la meta o de la necesidad, la capacidad de afrontamiento del individuo y la compatibilidad del acontecimiento o tarea con: (a) normas sociales y culturales o las expectativas de otras personas significativas y (b) el autoconcepto del individuo o el yo ideal. Las evaluaciones positivas mejorarían el aprendizaje de idiomas, mientras que las negativas tenderían a inhibirlo.

Melzi y Schick (2012) señalan que no hay evidencia directa de la aplicabilidad del modelo del *stimulus appraisal* a la motivación hacia el aprendizaje de segundas lenguas, mientras que retienen que otro marco teórico relevante es el desarrollado por Noels (2001) a partir de la aplicación de la *teoría de la autodeterminación* (SDT) (Deci y Ryan 1985; Ryan y Deci, 2000) al ámbito del aprendizaje de LE. Melzi y Schick proponen las tres categorías establecidas por Noels (2001) para las orientaciones de la motivación, que pueden coexistir y combinarse en cada caso:

- La "*desmotivación*" deriva de la creencia de que los resultados no dependen de la propia conducta y conduce al abandono de la tarea de aprendizaje.

- La "*orientación intrínseca*" supone que el aprendizaje de la LE está motivado por la sensación de placer y satisfacción interior que proporciona la propia competencia lingüística, y puede presentar tres subtipos: *conocimiento intrínseco* (satisfacción de la propia curiosidad e incremento del conocimiento); *logro intrínseco* (satisfacción por el cumplimiento de una tarea que supone un reto); *estímulo interno* (satisfacción derivada de la "experiencia estética" de la tarea, como por ejemplo, el gusto por el acento de una LE).

- La "*orientación extrínseca*" se refiere a la motivación derivada de agentes externos (aunque puede interiorizarse e integrarse en el autoconcepto del individuo). Las motivaciones extrínsecas se sitúan en un *continuum* según el nivel de autodeterminación: la *regulación integrada* supone la asimilación de una motivación externa, que deriva en que los resultados de la actividad sean relevantes para el autoconcepto aunque la actividad en sí no produzca satisfacción; la *regulación identificada* supone que la motivación viene dada porque el valor de la tarea es importante para algunos aspectos del autoconcepto (por ejemplo, esforzarse en estudiar una LE para mejorar académicamente); la *regulación introyectada* se refiere a la motivación derivada de una presión autoimpuesta para obtener recompensas, evitar el fracaso o cumplir un objetivo,

con la finalidad de regular la propia autoestima; en la *regulación extrínseca*, la motivación depende enteramente de un agente ambiental externo al individuo (como la necesidad de aprender una LE sólo por motivos de mejora económica).

Chanjavanakul (2012), recoge también la *teoría de la mentalidad* de Dweck (2006): los individuos con *mentalidad fija* creen que sus capacidades y personalidad son fijas y no pueden cambiar, y piensan que si fracasan en una tarea quiere decir que no tienen talento o capacidad para realizarla, por lo que tienden a evitar desafíos (como el aprendizaje de una LE). Los individuos con *mentalidad de crecimiento* creen que sus habilidades pueden mejorar, por lo que les gusta aprender y ponerse a la prueba con la finalidad de examinar sus errores y aprender de la experiencia.

En cuanto a las orientaciones motivacionales, Dörnyei (1994) señala, que de los estudios de Clément & Kruidenier (1983) han emergido otras orientaciones para el aprendizaje de LE que acompañan a la orientación instrumental: *conocimiento, amistad y viajes* (que tradicionalmente se habían agrupado dentro de la orientación integrativa); y la *orientación sociocultural*. Dörnyei también menciona un estudio propio (Dörnyei, 1990), en el que se hallaron otras dimensiones (prácticamente coincidentes con las de Clément y Kruidener) interrelacionadas dentro de un subsistema motivacional integrativo: *interés por las LE, gentes y culturas; deseo de apertura mental y de evitar el provincialismo; y la búsqueda de nuevos estímulos y desafíos*. Una cuarta dimensión, la del *deseo de integrarse en una nueva comunidad*, se solapa, según Dörnyei, con el subsistema motivacional instrumental.

Al parecer, las orientaciones motivacionales no constituyen una lista cerrada, sino que, como señala Dörnyei (1994), *the exact nature of the social and pragmatic dimensions of L2 motivation is always dependent on who learns what languages where* (pág. 275).

Gardner ha seguido adaptando el modelo socio-educacional y el AMTB con el desarrollo de múltiples investigaciones en distintos países, y ha respondido a las críticas movidas hacia su modelo, defendiendo el estudio de la motivación integrativa, que comprendería tres elementos: la orientación integrativa, con actitudes favorables hacia la comunidad de hablantes de la LE y otras comunidades en general, la actitud favorable hacia la situación de aprendizaje y la motivación hacia el aprendizaje de la LE. (Gardner, 2010).

3.3.3. Teorías cognitivas de la motivación

Dentro de un análisis de factores motivacionales, Dörnyei (1994), recoge las teorías que sitúan la motivación dentro de los procesos de pensamiento del individuo; según estas teorías, la información codificada se transforma en creencia, y esta lleva a la acción. Este autor menciona los tres sistemas conceptuales, descritos por Weiner (1992) que están relacionados con la motivación; son las *teorías cognitivas de la motivación*: la teoría de la atribución, el desamparo aprendido y la autoeficacia, que determinan lo que el individuo cree que puede o no puede hacer:

Según la TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN, lo que consideramos causa de nuestro éxito o fracaso en el pasado, afecta a nuestras expectativas y a través de ellas, a nuestro rendimiento.

La atribución del fracaso o del éxito a causas estables (la dificultad de la tarea, la habilidad) afecta a las expectativas futuras de éxito más que la atribución a causas inestables (suerte, esfuerzo); mientras que si la atribución se realiza a causas internas (personalidad, capacidad) afectará además a la autoestima.

El DESAMPARO APRENDIDO (Seligman, 1990), describe un estado en el que los alumnos se convencen por medio de sus errores pasados de que es inútil todo intento de cambiar la situación y “aprenden” a no intentarlo.

La TEORÍA DE LA AUTOEFICACIA se refiere a la opinión que tienen los alumnos respecto a su propia capacidad para llevar a cabo una tarea; esta opinión se desarrolla a través de la realización de tareas o a través de la observación, la persuasión, el refuerzo y la evaluación de terceros, especialmente si son personas significativas (profesores, padres).

Como complemento a estas teorías, Dörnyei (1994) menciona otros factores motivacionales que pueden revestir especial importancia en relación con el aprendizaje de LE: *el autoconcepto* (que comprende un componente afectivo –la ansiedad–, y uno cognitivo –la autoevaluación de la competencia en la LE–), y la *necesidad de logro* (concebida como un rasgo estable de la personalidad).

El mismo autor incluye en su estudio los factores relativos al contexto de aprendizaje de LE (curso, grupo, profesor) para proponer un MODELO DE MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LE en el que los componentes motivacionales se sitúan en tres ámbitos:

El *nivel del lenguaje*: motivos relacionados con aspectos de la LE, su utilidad, la cultura y la comunidad que habla la LE. Esta dimensión comprende factores del subsistema motivacional integrativo (intereses socioculturales, gusto por los idiomas) y del subsistema motivacional instrumental (motivos de orientación extrínseca integrada o identificada, relacionados con el desarrollo profesional).

El *nivel del alumno*: características personales en relación con el desarrollo de la tarea, como la necesidad de logro y el autoconcepto (que comprende la autoeficacia).

El *nivel de situación*: componentes relativos al curso (currículo, materiales), al profesor (estilo de autoridad, uso de refuerzos, etc.) y al grupo (orientación a metas, sistema normativo y de recompensas, cohesión grupal y estructura de clase por objetivos).

Para Ellis (2005), el modelo de Dörnyei (1994, 2001) supera la estaticidad de otros modelos anteriores, ya que distingue entre tres momentos: el *estadio de pre-acción*, que comporta “motivación en la selección” y se relaciona con la idea de orientación; un *estadio activo*, que implica “motivación para la ejecución”, asociado con el esfuerzo que el aprendiente está dispuesto a invertir en la tarea; y un *estadio de post-acción*, que implica “retrospección de la motivación”, por la que a partir de la experiencia de aprendizaje el aprendiente forma representaciones que influyen sobre su grado de preparación para continuar. Es un modelo dinámico, que muestra cómo la motivación va cambiando en el tiempo.

3.3.4. Revisión conceptual de la motivación

La realidad de un mundo globalizado, en el que los individuos conviven en entornos multiétnicos y se comunican a diario en más de una lengua, hace que se desdibujen las fronteras entre países y entre grupos culturales, pues ya no existen culturas homogéneas y monolingües, como sugiere Pavlenko (2002, en Ushioda y Dörnyei, 2009). Estos autores recogen también la crítica de Coetzee-Van Rooy (2006), quien llega a afirmar que la distinción entre las orientaciones integrativa e instrumental, es confusa e incluso insostenible.

Otros autores, como Macintyre, Mackinnon y Clément (2009a), se muestran más cautos, señalando que es posible construir un modelo de motivación que incluya el concepto del *Self*, sobre la amplia base de estudios realizados en torno al concepto de integración.

Della Chiesa (2012) propone, en cambio, la metáfora de un *vórtice motivacional*, que captura las ideas desarrolladas a partir de percepciones y representaciones (influidas por los medios de comunicación, el entorno familiar, etc.) sobre la LE, la cultura a la que esta pertenece y sus hablantes; la motivación y las experiencias de éxito o fracaso en el aprendizaje de la LE en un contexto determinado. El producto del vórtice puede ser negativo (*vórtice decreciente*), si en el individuo o en su entorno (familia, amigos, medios de comunicación, etc.) se dan actitudes negativas (como la xenofobia) hacia la comunidad de hablantes de la LE o hacia un grupo de ellos. También los fracasos tempranos en el aprendizaje de la LE pueden menguar la motivación.

Este autor remarca también la distinción entre niños y adultos, pues los niños no experimentarán las mismas motivaciones para aprender una LE que los adultos (motivos personales o profesionales), sino que por lo general el aprendizaje de una LE les viene impuesto por la escuela o por los padres; aun así, Della Chiesa (2012) señala: *There are some cases where children are highly motivated to learn another language, and some of these motivators include cross-cultural family ties, media impact or a natural competitiveness* (pág. 41).

3.3.4.1. EL INDIVIDUO Y EL *IDEAL SELF*

Ushioda y Dörnyei (2009) abogan por una revisión del concepto de orientación integrativa, que comprenda la realidad transcultural de un mundo globalizado. El modelo de la motivación deberá reflejar las teorías actuales sobre la identidad y el *self*. Explican que de los estudios llevados a cabo por Dörnyei junto a otros investigadores sobre las actitudes de estudiantes húngaros hacia el aprendizaje de LE, emergió la hipótesis de que el proceso de identificación que apuntala la motivación integrativa, podría explicarse mejor como un proceso interno de identificación en relación con el autoconcepto del individuo, y no con referencia a un grupo externo.

Ushioda y Dörnyei (2009) explican que Dörnyei (2005) desarrolla su *L2 Motivational Self System*, cuyo concepto central es el *"ideal self"*, concebido como el conjunto de atributos que de forma ideal, el individuo desearía poseer (como las aspiraciones profesionales, los deseos o las esperanzas personales). Según estos autores, Dörnyei se inspira en la teoría psicológica de los *"possible selves"* de Markus y Nurius (1986),

según la cual, estos representarían *individuals' ideas of what they might become, what they would like to become, and what they are afraid of becoming, and thus provide a conceptual link between cognition and motivation* (Markus y Nurius, pág. 954).

Según Ushioda y Dörnyei (2009), el complemento del *self* es el *ought-to-self*, que actúa como guía arquetípica de los atributos que el individuo cree que tiene que poseer (como la representación del sentido del deber, las obligaciones o las responsabilidades de alguien). La hipótesis de base es que si la competencia en la LE forma parte del *ideal self* o del *ought-to-self* del individuo, esto se convertirá en un potente agente motivador, debido a nuestro deseo de eliminar la discrepancia entre nuestro *self* y los posibles *selves* futuros. El tercer componente de este modelo es el de la *Experiencia de Aprendizaje de la L2*, que comprende las motivaciones derivadas del contexto y de la experiencia de aprendizaje (Dörnyei, 2005).

3.3.4.2. IDENTIDAD Y VALORES

En las reformulaciones del concepto de motivación, el contexto sociocultural y las creencias previas, así como la identidad, tienen un peso importante. Para Della Chiesa (2012)

Motivation towards language learning may already be determined to a large extent even before formal learning takes place. Education systems have to take into consideration perceptions that are already instilled; as individual learners get older, their representations of identity [...] are solidly rooted and, thus, likely to turn into either a powerful motivational springboard or, conversely, a powerful resistance to learning. Motivation to learn languages can be hypothesised as driven by representations such as values and beliefs that shape an individual's worldview [...] (pág. 41)

Ushioda y Dörnyei (2009, pp.4-5) citan a Norton (2000), que entiende el concepto de identidad como la visión individual que cada uno tiene sobre su relación con el mundo, una relación que se va construyendo y que influye en las expectativas individuales sobre el futuro. Norton desarrolla el concepto de "inversión" (*investment*), como *the socially and historically constructed relationship of learners to the target language, and their often ambivalent desire to learn and practice it*, entendiendo esta "inversión" en el aprendizaje de una LE, como una inversión en la propia identidad del aprendiente, añadiendo que, como la motivación y la identidad se construyen en función del contexto social, dentro de un mismo individuo pueden cambiar a lo largo de los años o en función del contexto, o incluso coexistir motivaciones e identidades contradictorias.

Ushioda (2009) hace referencia a la motivación emergente de la interacción del individuo con el contexto sociocultural, visto desde un enfoque "relacional" y no "lineal"; esta motivación emergente puede evidenciarse a través del *ideal self*. El aprendiente puede proyectarse con su imaginación en un *possible self*, como hablante de la LE, y puede expresar su propia identidad dentro de los márgenes de su contexto, intereses y habilidades comunicativas. La autora sugiere que esta visión puede ayudar a detectar, a través del análisis del discurso, si la experiencia de aprendizaje de LE está reforzando o debilitando el compromiso con los *possible selves* futuros.

3.3.5. La medición de la motivación

Con el fin de valorar el grado de motivación, Schumann (2000), aporta como ejemplos algunos ítems de los cuestionarios: Batería de pruebas sobre la actitud y la motivación (AMTB), de Gardner (1985); Cuestionario sobre la motivación, de Schmidt, Boraie y Kassabgy (1996); Correlaciones de ítems de análisis factoriales, de Clément, Dörnyei y Noels (1994).

También Madrid (1999) presenta una batería de test sobre factores motivacionales.

Macintyre, Mackinnon y Clément (2009b) en un estudio relativo al aprendizaje de francés LE, desarrollan un cuestionario basado en ítems del AMTB de Gardner (1985), que genera respuestas descriptivas del *self* presente y del posible *self* futuro, y concluyen que dicho estudio demuestra que los elementos integrativos de la motivación (Gardner, 2001) correlacionan consistentemente con los *possible selves* de Dörnyei (2005), dando prueba de que ambos constructos comparten una base conceptual. Estos autores señalan que la ventaja de usar un enfoque basado en los *possible selves* es la de ofrecer un contraste entre presente y futuro del *self* que ayude a los enseñantes bien a desarrollar estrategias que promuevan la expansión del *self*, bien a detectar potenciales pérdidas de motivación.

3.4. EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL EN ITALIA

3.4.1. Las LE en la escuela italiana

Con la reforma Gelmini (1 septiembre 2010), en lo tocante a la enseñanza secundaria¹, se ha cambiado el diseño curricular de los institutos lingüísticos (*licei linguistici*). Durante los cinco años que dura el liceo, se estudian cinco lenguas: lengua y literatura italiana, latín y tres lenguas extranjeras (entre inglés, francés, alemán, español, ruso, árabe, chino y japonés). Para las lenguas extranjeras, la reforma ha sustituido el currículo de “lengua y literatura extranjera” por el de “lengua y cultura extranjera”, previendo treinta y tres horas anuales de conversación con un docente nativo (*lettore*). En el cuarto año se prevé la inclusión de una asignatura no lingüística impartida en una lengua extranjera (CLIL)²; en el quinto año se añadirá otra asignatura no lingüística impartida en una LE distinta.

En el resto de liceos e institutos técnicos se estudia el inglés como LE y en algunos itinerarios se prevé el estudio de una segunda LE comunitaria (o incluso de una tercera como es el caso de “Turismo”).

Hay una fuerte conciencia del uso del inglés como *lingua franca*, mientras que por tradición y cercanía geográfica, en las escuelas se han venido estudiando también francés y alemán como segunda LE.

¹ Véase en el ANEXO I la tabla de correspondencias con el sistema educativo español.

² Content and Language Integrated Learning (CLIL): Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

En cuanto al profesorado de LE, hasta hace poco venía reclutado mediante un sistema de *graduatoria* (bolsas de contratación) al que se accedía gracias a un diploma obtenido tras un curso habilitante para diplomados universitarios (en la educación secundaria). Con la reforma Gelmini se requiere una *laurea specialistica* (de segundo ciclo, equivalente a cinco años de carrera universitaria) y un itinerario de prácticas tutorizadas (TFA), tras el cual se obtiene un título habilitante que da derecho a participar en los concursos públicos para plazas docentes. La prueba oral, en los concursos se desarrolla en la LE que se desea enseñar.

Para tener acceso al itinerario habilitante, los maestros de la *scuola della infanzia* y de *scuola elementare* deben ser titulados en *Scienze della formazione primaria* (título universitario de cinco años), mientras que los profesores de LE de *scuola media* y *scuole superiori* deben poseer un título universitario quinquenal perteneciente al área lingüística.

EL ESPAÑOL EN LA ESCUELA

Nanetti (2007) comenta que el estudio del español LE atrae cada vez más a los alumnos y señala que, a partir de la reforma llevada a cabo por el ministro Moratti en 2003, con la introducción de una segunda LE comunitaria en la *Scuola Secondaria di I grado (Media)*:

Aunque no debe olvidarse que se trata de una “iniciación” al estudio de la lengua [...], se da el caso de que cada año un porcentaje cada vez mayor de alumnos de secundaria de primer grado elige el español como segunda LE. Esta tendencia permite presagiar un aumento en la demanda de español en la escuela secundaria de segundo grado, bien por quien desee continuar el estudio de esta lengua [...], bien por quien, aun sin haberla estudiado antes, decide igualmente de escogerla como segunda o tercera LE. (pág. 4, traducción de la autora)

Según datos institucionales aparecidos en la revista *Mediterráneo*³ (2011), más de 500.000 jóvenes estudian español en Italia, y uno de cada cuatro estudiantes ha elegido estudiar español a lo largo de su recorrido escolar; pero mientras en regiones como del Lazio, Lombardía y Veneto, los alumnos de español en secundaria superan los 50.000, en Sicilia se estima que el número de alumnos de secundaria que estudian esta lengua está entre 10.000 y 20.000, aunque parece que la tendencia va a ser la de que el número aumente en los próximos años.

3.4.2. La enseñanza del español fuera del sistema educativo

Di Gesú (2007) comenta el creciente interés por el estudio del español en Italia, debido, según la autora, no sólo al interés de los italianos por la música, el cine y la cultura españoles e hispanoamericanos, sino también por la toma de conciencia de estar aprendiendo una lengua con un importante número de hablantes y muy difundida, lo que favorece el éxito profesional.

Fuera de la escuela, el principal centro de referencia para la enseñanza del español es el Instituto Cervantes (IC), que en Italia tiene cuatro sedes: Roma, Milán, Nápoles y

³ Publicada por la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania.

Palermo. El IC en Italia tiene mucha demanda de cursos y de certificados de conocimiento de español (DELE): al parecer, dos de cada diez matrículas DELE se registran en Italia (Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania, 2011).

En Sicilia, aparte de la sede del IC de Palermo, casi todas las sedes de examen DELE son centros universitarios, dependientes de la Universidad, o institutos de secundaria. La demanda de enseñanza de LE en centros privados se concentra principalmente en el aprendizaje y perfeccionamiento del inglés y en la obtención de títulos que certifiquen este conocimiento.

La oferta de cursos de español viene dada, por lo general, a través de clases particulares impartidas por profesorado nativo, o cursos y talleres, dentro de asociaciones culturales, que ofrecen otras actividades de tipo lúdico y cultural como proyecciones de películas en español, clases de flamenco o bailes latinos, encuentros gastronómicos, etc.

Nanetti (2007) señala la demanda de cursos y textos de español-LE para alumnos de cursos empresariales, que requieren la enseñanza de español para fines específicos (EFE) relacionados con su ámbito de especialización y con *las competencias cultural e intercultural, necesarias para moverse en ambientes internacionales y pluriculturales* (pág. 8, traducido por la autora).

3.4.3. Cuestiones relativas al aprendizaje de ELE por italianos

Como señala Calvi (1999), dentro de las lenguas derivadas del latín, el parentesco entre el italiano y el español es uno de los más estrechos, debido a la equivalencia de los sistemas vocálicos, a las correspondencias estructurales y a las numerosas coincidencias léxicas. De este parecido se ha ocupado Matte Bon (1998), al analizar las dificultades que encuentran los aprendientes de español itálofonos al enfrentarse con diferentes problemas como los falsos amigos, las palabras o expresiones inexistentes en uno de los dos idiomas, las diferencias en los mecanismos de formación de las palabras, cuestiones nocio-funcionales y de uso de la lengua, etc.

En efecto, esta similitud genera una apariencia de accesibilidad y facilidad tanto en la comprensión como en la expresión que por una parte promueve las actitudes positivas hacia el aprendizaje de español LE:

En general, [...] la elección del español no suele basarse en motivaciones instrumentales, sino de atracción por la facilidad del idioma, las dotes comunicativas de sus hablantes nativos, la vitalidad de su cultura, el interés turístico, etc. En otras palabras, el aprendiente [...] manifiesta una actitud positiva y abierta hacia la nueva cultura. (Calvi, 1999, pág. 8)

Pero al mismo tiempo, esa sensación de cercanía hace que el aprendizaje del español por parte de italianos se valore como una tarea fácil o incluso innecesaria:

El estudio del español en Italia está influenciado por el prejuicio sobre la inutilidad de un estudio 'serio'; con el resultado de que, a pesar del auge que ha tenido esta lengua en los últimos años, los italianos la conocen poco y mal; incluso a nivel académico, el brillante hispanismo italiano ha

mostrado escaso interés por la investigación sobre la lengua, centrándose sobre todo en los temas literarios. (Calvi, 1999, pág. 2)

Como precisa Calvi, esta situación, aunque vigente en algunos casos, ha comenzado a cambiar con la reforma universitaria que se puso en marcha a partir del año 2001, ya que se ha dado autonomía a la enseñanza de la lengua.

Otra cuestión relacionada con la particularidad de la enseñanza de español a italianos es la de la oferta de manuales adecuados. Nanetti (2007) recoge un elenco de manuales publicados en España y en Italia con edición especial (con un enfoque contrastivo) para estudiantes italianos.

4. ESTUDIO EMPÍRICO

4.1. PLANTEAMIENTO ESPECÍFICO DEL PROBLEMA

En este estudio se recogerán las creencias, actitudes y orientaciones motivacionales de una muestra de jóvenes potenciales aprendientes de ELE, estudiantes y residentes (o provenientes de otras localidades limítrofes) en una pequeña comunidad del interior de Sicilia oriental (el Pueblo), en la que, a pesar de la presencia de un nutrido grupo de emigrantes retornados de países hispanófonos, no se ofrece la opción de estudiar el español como LE en ninguna de las escuelas.

4.2. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

La investigadora, residente desde hace años en esta localidad, se propone analizar además el contexto socio-cultural y la realidad educativa en relación con el aprendizaje de LE, para realizar un estudio descriptivo que permita dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Estaría la población joven de la zona interesada en aprender español?
- ¿De qué tipo es la orientación hacia el aprendizaje de LE y de ELE?
- ¿Qué referentes de la sociedad y de cultura hispanas tienen presentes?
- ¿Cuál es su actitud hacia el mundo hispánico?
- ¿Qué tipo de contenidos podrían interesar en un curso de español LE?

Las creencias, actitudes y expectativas, examinadas junto a otros datos personales, familiares y del contexto educativo, así como de la entera comunidad, podrán dar una idea de cuál pueda ser la motivación de la población estudiantil de la zona para aprender una L2, en particular, el español.

4.3. METODOLOGÍA

4.3.1. Paradigma de investigación

El presente trabajo se inscribe dentro del paradigma interpretativo y se realiza un estudio en parte exploratorio del medio y del contexto educativo y social, y en parte descriptivo respecto a las creencias, actitudes y orientaciones motivacionales del grupo de estudiantes. En consecuencia, se ha optado por una metodología cualitativa que incorpora tanto las técnicas descriptivas e instrumentos de la investigación por encuesta (cuestionarios, entrevistas), como los métodos e instrumentos propios de la investigación etnográfica: observación participante, entrevista etnográfica, reflexión y notas de campo. Según Colás (1998),

Los métodos descriptivos tienen como principal objetivo describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y controlable. (pág. 177)

Para Cohen, Manion y Morrison (2011), muchos métodos de investigación en educación son de tipo descriptivo; con la encuesta normalmente se recogen datos en un momento determinado para con ellos, dependiendo de la complejidad de la investigación, describir las condiciones existentes acerca de un fenómeno en una población, identificar estándares o determinar relaciones entre eventos.

El presente estudio realiza una encuesta de tipo transversal, aplicando un cuestionario a una muestra de la población estudiantil y confrontando los datos emergentes de dicho cuestionario en una entrevista con una informante clave.

Hammersley y Atkinson (1994) explican que como reacción al positivismo, la etnografía incorporó la interpretación cualitativa e ideográfica a la investigación social, en una visión denominada *naturalismo*, que reclama la interpretación fiel del fenómeno observado y un tratamiento diferente para el fenómeno sociológico, ya que este no está sujeto relaciones estrictamente causales ni se rige por leyes universales. Señalan que *para comprender el comportamiento de la gente debemos aproximarnos de forma que tengamos acceso a los significados que guían ese comportamiento* (pág. 22), e indican que este tipo de comprensión se conoce como *Verstehen*.

Según Woods (1987), los estudios etnográficos describen el modo de vida de un grupo individuos, qué hacen, cómo se comportan y cómo interactúan, para describir sus creencias, valores, puntos de vista y motivación desde dentro del grupo y desde la perspectiva de sus miembros (perspectiva émica), para lo que es necesario aprender su lenguaje y costumbres.

Estos estudios de tipo etnográfico, hay que verlos con un enfoque holístico que comprenda todos los elementos sociodemográficos, económicos y culturales del grupo objeto de estudio. En el presente trabajo se han analizado diversos elementos que posibilitan este tipo de visión de conjunto, a la vez que permiten la triangulación: documentos (cuestionarios y documentos oficiales), entrevistas a individuos que representan el mundo hispánico en la comunidad, y la observación participante de la propia investigadora, que forma parte de la comunidad estudiada desde hace años, y

cuyas notas de campo e ideas surgidas de la autorreflexión servirán para acotar o informar la aplicación de los instrumentos, el análisis de datos y la triangulación en los resultados del estudio. Algunos datos que pudieran servir para la identificación de los participantes entrevistados han sido deliberadamente camuflados, respetando su anonimato.

4.3.2. Participantes y su contexto

4.3.2.1. MUESTRA DE ALUMNOS DE LA SCUOLA Y DEL LICEO

Como muestra para este estudio se han tomado dos grupos de alumnos de los centros educativos del Pueblo: un grupo de 48 alumnos del último curso de la única Scuola Media del Pueblo, que comprende, por tanto, a todos los alumnos del Pueblo en esa franja de edad (13-14) años que cursan el último año de la Scuola Media.

El otro grupo está formado por 85 alumnos de los tres últimos cursos del único Liceo presente en el Pueblo (Liceo Scientifico), que comprende una muestra representativa de los estudiantes de la zona de entre 16 y 19 años de edad.

Atendiendo a la clasificación señalada por Buendía (1999), el muestreo realizado es por conglomerados (sobre un grupo de individuos que comparten la característica: estudiantes de la zona) y de tipo incidental, pues debido a limitaciones impuestas por la burocracia y por el criterio de la dirección de los centros, se han aprovechado los elementos de la población que eran accesibles. Con todo, la muestra comprende una parte suficientemente representativa de la población estudiada (los estudiantes de la zona).

4.3.2.2. PROFESORA DEL LICEO

La profesora de inglés LE de los alumnos del Liceo ha constituido respecto a este grupo, una especie de "informante clave", una persona que conoce a fondo tanto a los individuos participantes, como la organización educativa a la que pertenecen y que, según Woods (1987), se identifica *con la persona y los objetivos del investigador* (pág. 99). Este mismo autor recuerda la importancia de la triangulación en el trabajo etnográfico; en este caso la triangulación de informantes (alumnos del Liceo y su profesora) se completa con la observación de la investigadora.

4.3.2.3. EMIGRANTES RETORNADOS AL PUEBLO

Estos informantes representan el elemento social del mundo hispánico que los jóvenes del Pueblo tienen más cercano. La población de emigrantes que han retornado de Venezuela tras pasar décadas viviendo allí y los hijos de emigrantes que han crecido en Venezuela y han emigrado a la patria de sus padres es muy significativa, sobre todo en una localidad pequeña como el Pueblo. Esta comunidad es un referente de la lengua española y de la cultura latina, que merece ser estudiado. Se han seleccionado cuatro participantes, con historias de vida y situaciones diversas, que eran conocidos previamente por la entrevistadora.

4.3.2.4. EL CONTEXTO: EL PUEBLO

El contexto en el que se ha llevado a cabo la investigación es una pequeña localidad, similar a otras de la zona del *hinterland siciliano*; la base de la economía del Pueblo se

ha basado tradicionalmente en los sectores primario y secundario, aunque en los últimos tiempos muchas personas trabajan en el sector de servicios, en la capital o bien en un polo petroquímico cercano.

Al ser una comunidad relativamente pequeña, rige una conciencia de *Gemeinschaft*, o solidaridad intra-grupal, y se da un cierto grado de endogamia. Hay una fuerte influencia de la Iglesia Católica en la vida de la comunidad, pero también se conservan algunos elementos de la superstición en una especie de sincretismo religioso.

El contexto es de bilingüismo autóctono, o diglosia (Ferguson, 1959, en Baker 2011). Mientras la lengua vehicular oficial es el italiano, que se usa en la expresión escrita en general y en la instrucción formal, todos los miembros de la comunidad en su interacción cotidiana se comunican en siciliano, por oposición a la capital, en la que está desprestigiado el uso del dialecto.

El pueblo siciliano es un pueblo emigrante; muchos de los vecinos del Pueblo emigraron fuera de Italia en la posguerra y durante los años sesenta y setenta. En las últimas décadas, muchos de estos emigrantes, o sus hijos, han retornado al Pueblo.⁴

4.3.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

4.3.3.1. EL CUESTIONARIO Y SU PROCESO DE ELABORACIÓN

Para esta investigación se ha realizado un cuestionario específicamente adaptado a la situación y contexto de los participantes (que nunca han estudiado español LE); analiza factores relacionados con la motivación hacia el aprendizaje de LE y del español en particular: actitudes, autoconcepto-aptitud, experiencia previa, creencias, motivación intrínseca/extrínseca, integrando ítems para cuya respuesta se utiliza una escala de tipo Likert (medición cuantitativa de frecuencias relativas), con otros de respuesta abierta, en los que se analizará la distribución de categorías emergentes de la codificación abierta.

Los ítems de respuesta abierta sirven para describir las orientaciones motivacionales, estilos atribucionales, creencias y actitudes hacia el español y su aprendizaje, así como hacia otros elementos del mundo hispánico a los que los participantes hayan tenido acceso.

El cuestionario comprende 30 ítems, divididos en cuatro apartados mayores: A) Datos personales y familiares; B) Conocimiento y relación con lenguas extranjeras; C) Lenguas extranjeras: creencias, actitudes y motivación; y D) Español LE: creencias, actitudes y motivación. Aquí se anexa una copia traducida⁵ al español.

Se ha construido integrando la medición cuantitativa con el análisis cualitativo, inspirándose en los constructos clave del modelo socio-educativo de Gardner (1985, en Gardner 2010, Schumann, 2000; Baker, 1992, entre otros) y el modelo motivacional

⁴ Ver datos sobre inmigración en Anexo II.

⁵ Ver cuestionario traducido en Anexo III.

de Dörnyei (1994, 2005), por ser más comprensivo que el de Gardner y porque, teniendo en cuenta que los participantes nunca han estudiado español, este modelo dinámico y orientado al proceso de aprendizaje de la LE y a la construcción de una identidad, de un *'language ideal self'*, distingue un "estadio de pre-acción", de determinación de necesidades y objetivos (Dörnyei 2001), relacionado con la orientación hacia una LE y con la motivación hacia su selección, lo que influiría en la catálisis del *ideal self* y del *ought to self* (Macintyre, Mackinnon y Clément, 2009b).

Para la validez instrumental del cuestionario se ha recurrido a un juicio de expertos, todos ellos profesores universitarios especialistas tanto en la enseñanza de lenguas como en el estudio de actitudes y motivaciones en el ámbito de la educación.

4.3.3.2. LA ENTREVISTA Y SU PROCESO DE ELABORACIÓN

Se han realizado tres entrevistas de tipo etnográfico (a cuatro participantes que representan a los "emigrantes retornados de países hispanos"), que describen *historias de vida* (Stake, 1998). Las entrevistas eran semi-estructuradas, se daba libre orientación en la respuesta, aunque se hicieron preguntas que centraban el tema de la lengua y cultura españolas, la inmigración, la identidad y la integración en la nueva cultura, para recabar datos sobre elementos de la cultura de origen que se mantienen en el país de acogida, así como otros que contrasten los datos de los cuestionarios referentes las creencias y actitudes hacia esta comunidad.

La entrevista a la profesora fue más estructurada y de tipo técnico (Woods, 1987), ya que se trata de la comprobación de un análisis preliminar de los datos de los cuestionarios, en la que la participante aporta su interpretación, como informante técnico, interesada por el tema de la investigación y conocedora de los participantes y del contexto. La entrevista se realizó en italiano y ha sido traducida por la autora.

4.3.3.3. LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación es el método principal de la investigación etnográfica. La investigadora es participante en cuanto que forma parte integrante de la comunidad en la que se realiza el estudio, es conocida por muchos de los participantes y por tanto, no es vista como alguien completamente extraño; es además, como sugieren Taylor y Bogdan (1984), capaz de compartir el lenguaje y la cosmovisión del grupo así como de comprender sus puntos de vista y expectativas. No es una "nativa", y sobre todo, es extraña a la institución educativa, pero como señalan Hammersley y Atkinson (1994), *la mayoría de las investigaciones de campo se hacen empleando unos roles que se encuentran en un punto intermedio*.

4.3.3.4. LA TRIANGULACIÓN

Cohen, Manion y Morrison (2011) definen la triangulación como: *the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behavior* (pág. 195). Estos autores explican que las técnicas de triangulación en las ciencias sociales sirven a explicar con más detalle la complejidad de la conducta humana, al estudiarla desde varias perspectivas, y con el uso de datos cuantitativos y cualitativos.

Para la asegurar la credibilidad o validez interna de la investigación, se propone una triangulación de participantes, de instrumentos (cuestionarios, entrevistas) y de métodos (encuesta, observación participante, comprobación del participante). Esta triangulación de métodos e instrumentos, permite la "confirmabilidad" de los datos y de las interpretaciones (Guba, 1989).

En cuanto a la validez externa, la investigación cualitativa no busca la generalización de los resultados, sino que defiende la transferibilidad de estos a contextos y situaciones semejantes, a través de diversas concepciones, como: los *universales concretos* (Erickson, 1989); la generalización naturalista propuesta por Guba (1989); y la "generalización del lector" (*reader or user generalizability*) sugerida por Walker (1980, en Arnaus, 1995), que entiende que en última instancia, es el lector el que mediante procesos de analogía y extrapolación, construye las relaciones que permiten la generalización.

4.3.5. Procedimiento de recogida de información

Para la aplicación de los cuestionarios en la *Scuola*, la investigadora se entrevistó con el asistente a la dirección, que la citó para una entrevista con ella y con la dirección del centro. En la entrevista ambos representantes mostraron desconfianza hacia la investigación, pero aceptaron aplicar los cuestionarios a condición de eliminar el primer apartado (arrancaron la primera página ante la entrevistadora) y de que la entrevistadora no podía acceder a los alumnos participantes ni a las aulas. Los cuestionarios fueron distribuidos por dos profesores del centro y la entrevistadora pasó después a recogerlos.

En el Liceo, la experiencia fue completamente diversa: la entrevistadora fue directamente al centro y se entrevistó con el responsable de sección (el centro es una sección de otro Liceo en un pueblo cercano), que agilizó toda la operación, evitando las complicaciones burocráticas y demoras que hubieran derivado en caso de someterla a consulta de la dirección del centro. Concertamos un calendario con tres profesores y se aplicaron los cuestionarios en seis días distintos (uno por cada grupo de alumnos, puesto que había dos grupos por curso y tres cursos).

Los datos de los cuestionarios han sido analizados y codificados (codificación abierta) manualmente.

La realización de las entrevistas fue acordada de antemano en cada caso, y cada una se grabó en un día, aunque se mantuvieron encuentros sucesivos con los participantes en días diversos. Todas las entrevistas han tenido una duración aproximada de una hora y han sido registradas con una grabadora, para ser posteriormente transcritas y analizadas, siguiendo un proceso de codificación abierta y recodificación analítica, siguiendo las orientaciones de Strauss y Corbin (2002).

La observación participante por parte de la entrevistadora se ha concretado en un cuaderno de notas de campo en el que se han registrado anécdotas, comentarios, informaciones, e impresiones surgidas de la reflexión de la investigadora, y que ha acompañado todo el procedimiento de recogida de los datos.

Para recabar otros datos , como informaciones en materia educativa y el acceso al *Registro Anagrafe del Comune* (Registro Civil) del Pueblo (para consultar el censo de migraciones de los últimos 20 años), la investigadora ha recurrido a informantes conocidos que trabajan en el Comune (Ayuntamiento) y ha requerido un permiso oficial del *Comune*, que fue concedido por el *Sindaco* (Alcalde).

4.4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.4.1. Análisis de datos y resultados de los cuestionarios⁶

DATOS PERSONALES Y FAMILIARES

A.1 SCUOLA

No se tienen estos datos, pero se sabe que son 48 alumnos, la mayoría de entre 13-14 años de edad, todos residentes en el pueblo.

A.2 LICEO

Los participantes son 85 alumnos que tienen entre 17 y 20 años de edad; un 45.88% son mujeres y un 54,12% varones. El 94% ha nacido en Sicilia y más del 72% en la misma provincia; El 58.82% vive en el Pueblo; el resto en localidades limítrofes. El 96.47% afirma que su lengua materna (LM) es el italiano, mientras que el 2.35% de los participantes afirman que su LM es el francés.

En cuanto a la profesión del padre, las más señaladas son: profesión liberal (36.47%), empleado público (21.18%), empleado sector privado (20%), autónomo o comerciante (9.41%). Referente al nivel de estudios: en torno al 42.35% señalan un título de nivel equivalente al bachiller, un 27.06% un título universitario y un 25.88% señalan un nivel correspondiente al de ESO.

La principal ocupación de las madres: 36.47% desempleada, 21.17% empleada sector privado, 18.82% empleada pública, 11.76 profesión liberal y 4.71% ama de casa. Su nivel de estudios: 47.06% título equivalente al bachiller, 27.06% nivel equivalente a ESO y 22.35% título universitario.

CONOCIMIENTO Y RELACIÓN CON LENGUAS EXTRANJERAS

B.1 SCUOLA

El 60.41% de los participantes afirma que posee un nivel medio de inglés y un 25% estima que su nivel es alto. Más del 95% afirma que lo ha aprendido en la escuela, mientras que un 8.33% dice que lo ha aprendido en familia y sólo un 2.26% afirma haber ido a un centro de idiomas.

⁶ Ver tablas de frecuencias en Anexo IV

En cuanto al francés: un 58.33% afirma poseer un nivel medio, mientras que un 20.83 dice tener un nivel alto. La mayoría lo han estudiado en la escuela, y dos participantes afirman haberlo aprendido en familia.

Sólo un 6.25% afirma tener conocimiento de alemán (nivel bajo), y se señala por un participante la televisión como medio de aprendizaje de esta lengua.

Un 62% afirma no tener conocimientos de español, mientras que un 18.75% afirma que poseen un nivel bajo. Se señalan como medios de aprendizaje: la familia (15.5%), las vacaciones e internet.

En cuanto al conocimiento de idiomas por parte de los padres: un 72.91% conoce el inglés y un 14.48% que lo habla habitualmente en familia, en el trabajo o con amigos. Un 35.42% señala que su padre conoce el francés, frente a un 10.42% de participantes que afirma que su padre conoce el español, pero ninguno señala que lo hable habitualmente, aunque sí ocasionalmente con familiares o amigos.

Frente a un 81.25% de participantes que afirman que su madre conoce el inglés, y un 45.83% que afirman lo mismo respecto del francés, sólo un 8.33% lo hace respecto al español (que viene hablado en familia o con amigos).

El 31.25% de los participantes afirma tener familiares cercanos que han vivido en el extranjero (en su mayor parte abuelos y tíos), un 22.91% señala países anglófonos y un 10.42% señala países hispanófonos: Venezuela (8.33%) y un país centroamericano (2.08%). Un 20.83% señala que conservan tradiciones de otros países en familia, relacionadas con la cocina y la música.

Las lenguas habladas en familia habitualmente son: italiano y siciliano (58.33%), sólo italiano (22.92%) y sólo siciliano (18.75%). No se observan diferencias significativas entre los porcentajes de distribución de lenguas al hablar con los diferentes miembros de la familia (padres, hermanos, abuelos).

El 43.75% de los participantes afirma haber viajado al extranjero alguna vez; Francia es el país más visitado (por el 18.75% de los participantes) y citan España (8.33%) como único país hispanófono que han visitado. Los motivos de viaje señalados son: vacaciones con la familia y visita a familiares.

Sólo un 4.70% de los participantes afirma ver contenidos en LE (en mayor medida películas, vídeos musicales y programas de variedades), principalmente en inglés.

B.2 LICEO

El 64.71% de los participantes afirma que posee un nivel medio de inglés y un 12.94% estima que su nivel es alto. Un 90.59% afirma que lo ha aprendido en la escuela, mientras que un 7.06% dice que lo ha aprendido en una academia y un 4.71% afirma que lo ha aprendido en unas vacaciones de estudio o en un intercambio. También se citan como medios de aprendizaje de inglés: Internet y las películas en versión original.

En cuanto al francés: un 65.88% afirma poseer un nivel bajo, mientras que un 20% dice tener un nivel medio. La mayoría afirma que lo han estudiado en la escuela (83.53%), y uno de los participantes afirma haberlo aprendido en unas vacaciones de estudio. Un 87.06% afirma no conocer la lengua española, mientras que un 8.24% afirma que poseen un nivel bajo y un 2.35% afirma poseer un nivel medio de conocimiento de español. Se señalan como medios de aprendizaje y por orden de importancia: las amistades, la familia, las vacaciones e internet.

En cuanto al conocimiento de idiomas por parte de los padres: un 70.59% afirma que su padre conoce el inglés y un 5.88%, que lo habla habitualmente (principalmente en familia y en el trabajo). Un 32.94% señala que su padre conoce el francés, frente a un 3.53% de participantes que afirma que su padre conoce el español, pero no lo habla.

Un 61.18% de participantes que afirman que su madre conoce el inglés, y un 8.24% que lo habla habitualmente (en familia y en el trabajo). Un 31.76% afirma que su madre conoce el francés, pero sólo un 5.88% señala que esta conozca el español (que viene hablado en familia).

Un 40% de los participantes afirma tener familiares cercanos que han vivido en el extranjero. Un 25.88% señala países anglófonos y un 17.65% señala países hispanófonos: Venezuela (12.94%), España (2.35%) y Argentina (2.35%). Un 9.41% señala que conservan tradiciones de otros países en familia, relacionadas sobre todo con la cocina y en menor medida con la música.

Las lenguas habladas en familia habitualmente, afirman que son: italiano y siciliano (76.47%), sólo italiano (14.18%) y sólo siciliano (1.18%). Se observa una mayor tendencia al uso exclusivo del dialecto siciliano al hablar con los hermanos (9.41%), pero sobre todo con los abuelos (27.06%)

El 55.29% de los participantes afirma haber viajado al extranjero alguna vez; Francia es el país más visitado (por el 23.53% de los participantes) seguido de España (14.12%), que es el único país hispanófono que han visitado, y del Reino Unido (12.94%). Los motivos de viaje señalados son: vacaciones con la familia, vacaciones de estudio, visita a familiares, vacaciones con amigos, viaje escolar, peregrinación, trabajo y voluntariado.

Un 41.17% de los participantes afirma ver contenidos en LE (en mayor medida vídeos musicales, series de ficción, películas y programas de variedades), principalmente en inglés.

LENGUAS EXTRANJERAS: CREENCIAS, ACTITUDES Y MOTIVACIÓN

La mayoría de los participantes afirma que les gusta aprender idiomas, aunque en torno a un 15% en ambos grupos dice que no le gusta o que le gusta poco.

Los motivos principales (véase *Tabla 3*, en Anexo IV) para aprender una LE son, en el caso del *Liceo*: Posibilidad de comunicarse/relacionarse (20.00%), utilidad (18.82%) e

importancia para el trabajo / futuro (15.29%). En el caso de la *Scuola*: Utilidad (22.91%) y gusto/interés por los idiomas (18.75%).

En cuanto a la noción de autoeficacia en el aprendizaje de LE, la mayoría de los participantes de la *Scuola* creen que se les da regular (33.33%) o incluso bastante bien (31.25%), mientras que los del Liceo creen que se les da regular (48.24%).

Los participantes del Liceo creen que las causas del fracaso en el aprendizaje de LE (véase *Tabla 6*, en Anexo IV) dependen principalmente de la dificultad de los idiomas (9.51%) y de su pronunciación (8.33%); los participantes del Liceo señalan las mismas causas y añaden la propia "falta de capacidad" para la tarea (12.50%).

Respecto a la utilidad o importancia de aprender idiomas, en relación con diversos ámbitos o con distintos objetivos, la mayoría de los participantes de la *Scuola* cree que es más útil o importante para trabajar, para los estudios, para viajar y a nivel cultural. La mayoría de los alumnos del Liceo creen que aprender idiomas es muy útil o importante para trabajar (68.24%) y para viajar (61.18%).

Respecto a la actitud hacia el aprendizaje o perfeccionamiento de una LE (véase *Tabla 7*, en Anexo IV), un 90.59% de los participantes del Liceo y un 85.42% de la *Scuola* señalan que les gustaría perfeccionar el inglés, mientras que más de la mitad de los participantes en ambos centros indica que le gustaría aprender español.

Los motivos más señalados por los participantes de la *Scuola* para el aprendizaje de una LE son: para el inglés, que es útil e importante para el trabajo y el futuro; para el español, que es muy usado y sirve para comunicarse y que les gusta porque es bonito o lo encuentran interesante. Los motivos más señalados por los participantes del Liceo son: para el inglés, el uso en la comunicación y la importancia para el trabajo y el futuro; para el español, que les gusta porque es bonito o interesante.

ESPAÑOL LE: CREENCIAS, ACTITUDES Y MOTIVACIÓN

Respecto a la actitud hacia el español LE (véase *Tabla 8*, en Anexo IV), a más de la mitad de los participantes del Liceo les gusta "bastante" (35.29%) o "mucho" (21.17%), mientras que a un 41% de los participantes de la *Scuola* les gusta "bastante".

Como motivos por los que les gusta el español (véase *Tabla 9*, en Anexo IV), los participantes del Liceo señalan principalmente su similitud con el italiano/siciliano (21.17%) y el gusto por la lengua (14.12%), la cultura y la sociedad hispanas (10.59%). En la *Scuola*, algunos participantes señalan que no les gusta porque no lo han estudiado (6.25%) o porque no les sirve/no es útil (6.25%).

En cuanto al acceso a contenidos audiovisuales en español por parte del alumno y su familia, los participantes de la *Scuola* señalan que en casa se ven pocos contenidos en español; los más citados son: vídeos musicales y corridas de toros.

Los participantes del *Liceo* señalan que en casa los contenidos en español se ven poco (29.41%) o regular (14.13%). Los más citados son: vídeos musicales y películas.

Acerca de las creencias sobre el aprendizaje del español, tanto los alumnos de la *Scuola* como los del *Liceo* responden que no es "ni fácil ni difícil" (45.83%, *Scuola*; 54.12, *Liceo*) o fácil (25%, *Scuola*; 34.12, *Liceo*), mientras que el motivo más señalado es su similitud con el italiano y el siciliano (22.91%, *Scuola*; 43.53, *Liceo*).

En cuanto a las creencias de los participantes sobre su utilidad o importancia, en relación con diversos ámbitos o con distintos objetivos (véanse *Tablas 4 y 5*, en Anexo IV), los alumnos de la *Scuola* creen que aprender español LE es bastante útil o muy útil para viajar (68.75%), y bastante importante a nivel cultural e intelectual (33.33%), mientras que los alumnos del *Liceo* creen que es regular o poco útil para los estudios (67.06%) y para trabajar (57.65%).

Pocos alumnos en ambos grupos han señalado los motivos por los que creen que sea más o menos importante el aprendizaje de español, pero un 7.07% de participantes del *Liceo* señalan que el español no es muy usado, que se habla poco o que está menos extendido que el inglés.

Sobre la actitud hacia el aprendizaje de ELE, al 61.17% de los participantes del *Liceo* les gustaría aprender español bastante o mucho, mientras que a un 31.24% de los de la *Scuola* les gustaría poco o nada. Los motivos principales para aprender español LE son (véase *Tabla 10*, en Anexo IV), en el caso del *Liceo*: gusto por la lengua española (14.12%) e interés por conocer otras lenguas/culturas (14.12%); en la *Scuola*: gusto por la lengua española (20.83%) e interés por conocer otras lenguas/culturas (8.33%), pero un 18.75% también señala que no les gusta o no les interesa.

Sobre la actitud de sus padres respecto al aprendizaje de ELE, más de la mitad de los participantes de la *Scuola* señalan que sus padres creen que aprender español es "poco" o "nada" importante, mientras que más de un 65% de los participantes del *Liceo* señalan que para sus padres la importancia es "poca" o "regular". Respecto a los motivos alegados, sólo un 14.58% de los participantes de la *Scuola* señala que para sus padres aprender ELE es importante para el trabajo y el futuro, mientras que un 10.59% de los participantes del *Liceo* señala que sus padres consideran más importante aprender inglés.

En cuanto al conocimiento y creencias que tienen acerca del mundo hispánico en relación a lo que han aprehendido a través de su propia experiencia o a través de otras fuentes, como los medios de comunicación, el aprendizaje formal, etc. (véase *Tabla 11*, en Anexo IV), tanto los participantes del *Liceo* como los de la *Scuola* citan principalmente elementos relacionados con la gastronomía española y mejicana, las tradiciones y el folclore español, artistas españoles, cantantes latinoamericanos (incluyendo alguno no hispano), actores y series de televisión españoles y argentinos, futbolistas y equipos de fútbol españoles.

Las actitudes positivas hacia elementos que relacionan con el mundo hispánico (véase *Tabla 12*, en Anexo IV) están relacionadas principalmente con el elemento artístico y cultural, con carácter de los hispanos y el estilo de vida, con las tradiciones y la religión católica. Las actitudes negativas (véase *Tabla 13*, en Anexo IV) están relacionadas principalmente con elementos folclóricos, con los productos televisivos y con la moda.

Acerca de la actitud hacia viajar a algún país o ciudad hispanos (véase *Tabla 14*, en Anexo IV), Barcelona es señalada como destino por un 60% de los participantes del Liceo y un 39.58% de los participantes de la *Scuola*, mientras que Madrid, es elegida por un 43.53% de los participantes del Liceo y un 37.50% de los de la *Scuola*. Y los motivos de interés para querer visitar esos lugares son, principalmente (véase *Tabla 15*, en Anexo IV): la belleza o interés artístico del lugar (24.71% Liceo; 27.08% *Scuola*), el interés cultural (18.75% en la *Scuola*), asistir a partidos de fútbol (12.50% en la *Scuola*) y la diversión (7.06, en el *Liceo*).

4.4.2. Análisis de datos y resultados de las entrevistas

4.4.2.1. ENTREVISTAS A INMIGRANTES VENEZOLANOS

Participantes y contexto de la entrevista

EVA es una mujer de 40 años, actualmente desocupada; su marido es hijo de un emigrante a Venezuela que ha regresado al Pueblo y ambos tienen un hijo de cinco años. Nació en Portugal, pero de pequeña emigró con su familia a Venezuela. Lleva en Italia ocho años. Tiene un título de administrativa; en Italia ha trabajado en un *call center* y ha regentado un restaurante mejicano con su marido. Actualmente está en paro.

La entrevista tiene lugar por la tarde, en la plaza del Pueblo. La entrevistadora está sentada en un banco con la participante y mientras se desarrolla la conversación, los hijos de ambas juegan alrededor.

SALVATORE y LUCIA son un matrimonio de 41 y 38 años, respectivamente. Son hijos de paisanos emigrados a Venezuela. Salvatore nació en Venezuela, mientras que Lucia nació en el Pueblo, pero con cuatro años se fue con su familia a Venezuela. Tienen dos hijos en edad escolar y poseen un negocio de informática en el Pueblo. Ambos son titulados universitarios. Aprendieron el italiano en familia, pero hablan español en casa, y aunque sus hijos eran pequeños cuando llegaron a Italia en 2007, son perfectamente bilingües.

La entrevista tiene lugar por la mañana, en el negocio que los participantes regentan. La entrevistadora está en un ángulo del local y los participantes se acercan y se turnan en sus intervenciones.

SOFÍA tiene 47 años; se define a sí misma como “mulata”, por ser hija de madre venezolana y padre italiano originario de otra región del sur de Italia. Está casada con un emigrante que retornó de Venezuela. Vino de Venezuela con 22 años; allí estudiaba

Económicas, pero no ha podido hacer la convalidación de materias para seguir estudiando en Italia. Trabaja con su marido, que regenta un almacén en el Pueblo.

La entrevista tiene lugar por la mañana en la casa de la participante. La participante ofrece un café a la entrevistadora y se sientan en la mesa del comedor para grabar la conversación.

CATEGORÍAS

- Contexto: sociedad, trabajo, situación económica y educación formal
- Individuo: integración, *shock* cultural, identidad y familia
- El elemento hispánico: tradiciones y costumbres, creencias y actitudes hacia inmigrantes venezolanos.

CONTEXTO

En Venezuela la situación política y económica es inestable, y las ciudades se han vuelto peligrosas. El Pueblo es un sitio tranquilo, donde pueden hacer crecer a sus hijos y darles una buena educación y un futuro.

“¿Por qué uno se vino para acá? Obviamente, porque hay una situación política y económica en Venezuela que es una cosa impensable... yo no le podía dar ese futuro a mis hijos...” (Lucía)

“...al punto de no poder hablar de política en familia... se molesta, se pelean... esta situación económica, esta situación política en Venezuela lleva a eso...” (Sofía)

En Italia resulta complicado conseguir la homologación de títulos extranjeros, pero el nivel educativo es más alto que en Venezuela.

“Yo aquí le estoy dando otro tipo de educación a mis hijos, porque es una de las cosas que... yo veo la diferencia... la educación es diferente, es superior; aquí la calidad de educación es superior a como está hoy Venezuela” (Lucía)

En Sicilia es difícil encontrar un trabajo bien remunerado relacionado con tus estudios.

“Sí, te ofrecen trabajo, pero para una miseria... pa' que te paguen trescientos, cuatrocientos euros mensuales, ¿sabes? Una cosa absurda...” (Lucía)

Hay mucha precariedad laboral y no existe la “meritocracia”; para encontrar un buen trabajo o salir adelante con una actividad hacen falta contactos, cosa difícil si eres un inmigrante.

“En Venezuela, yo tenía mis contactos, yo tenía mi trabajo, [...] daba clases en la Universidad... entonces, es el contacto que te falta.” (Lucia)

Al venir de fuera hay que partir de cero ya que nadie te conoce y no se te reconoce la experiencia precedente.

“¿Hice una buena elección? Sí... Para mí personalmente ha sido dura: uno pierde sus amistades, no tienes amistades... no tienes tu vida ¿Qué haces? Una vida estudiando para realizarte profesionalmente... Eso imaginabas... [...] Podrás tú aquí ser el genio y la persona más... la excelencia...pero aquí no eres nadie.” (Lucia)

INDIVIDUO

En el Pueblo se está bien, se han integrado sin problemas; se echa de menos la tierra de origen, la familia que queda allá; al inicio se pasa mal, porque no se tienen ni siquiera amistades, pero uno se va adaptando al lugar:

“...pero uno tiene que adaptarse al sitio; el sitio no se puede adaptar a ti” (Salvatore)

“...aunque la situación (en Venezuela) fuera buena, ya estoy acostumbrada aquí”. (Sofía)

No obstante, siempre queda una sensación de “no pertenencia”, de alienación.

“...yo siempre he dicho ‘yo nunca estoy en el puesto justo en el momento justo’, porque si estoy aquí soy venezolana, si estoy en Venezuela soy italiana... Nosotros fuimos para Venezuela cinco años atrás y me sentía extranjera...” (Sofía)

La llegada de los hijos y ver cómo estos se integran naturalmente en la vida del Pueblo hace que uno sienta que está echando nuevas raíces, que serán en las que se apoyen sus hijos en el futuro.

“...aquí nacieron mis hijos, aquí vivo, ya yo soy más italiana que venezolana porque ya yo tengo 25 años aquí y en Venezuela yo estuve hasta 22”. (Sofía)

“Mis hijos están creciendo en su país... y van a tener un pasado... aquí se están construyendo...” (Lucia)

ELEMENTO HISPÁNICO

En casa y con la familia se habla siempre español, de manera que los hijos son bilingües. Estos inmigrantes no hablan el siciliano, aunque lo entienden. Cuando hablan entre ellos, o con otros hispanos de la zona, emplean una especie de “pidgin”:

el "itañol" (mencionado en Galán, 1994), consistente en el intercambio de códigos durante el discurso (*code switching*).

"Dopo tanti anni trovo tanta... consigo mucha dificultad a escribir en español"
(Sofía)

La lengua materna es una parte importante de la identidad del individuo, y frecuentemente se asocia a la expresión de la afectividad:

"Hay palabras que cuando las digo, las digo siempre en español... aunque esté hablando con italianos, porque me parece que me representan más la emoción".
(Sofía)

"... si voy a la iglesia yo estoy siempre con la boca cerrada, las oraciones y el padrenuestro lo digo en español... eso es una cosa que yo nunca he podido quitarme de mi tierra..." (Sofía)

En el Pueblo hay mucha gente que habla español, tanto italianos como individuos de origen hispano.

"¡Uy! Aquí tú tienes que andar con cuidado cuando hablas en español... porque tú no te piensas... yo, me ha pasado 'alla Posta', me ha pasado en el supermercado... y personas que tú no te puedes imaginar que han estado allá... italianos que han estado allá..." (Eva)

También viven y trabajan en la zona muchas familias hispanas, sobre todo venezolanas.

"Sí, uh, tantísimos... exagerados [...] No tienes una idea... yo que he conocido a casi todos... hay muchas familias venezolanas, muchas..." (Sofía)

En los últimos años han vuelto de Venezuela muchos emigrantes (o sus hijos venezolanos), debido a las dificultades que han tenido en aquel país.

"A veces te preguntan: '¿Por qué se vinieron de Venezuela, están locos?', porque ellos ven que Italia está en crisis... pero cuando yo les digo: 'hay peores cosas', entonces..." (Lucía)

Se sienten bien acogidos; la gente ve al venezolano como un individuo alegre, amable, y les gusta incluso su acento.

"Ellos piensan en Venezuela: son gente caliente, es la fiesta, es la playa, es el verano..." (Lucía)

"Sí, aquí todo el mundo me dice: '¿De dónde es, española?' 'Soy venezolana'... 'Qué bello ese acento'..."

Pero los emigrantes que regresan ahora de Venezuela no son como los que “hicieron las Américas” en el siglo XX.

“En los ochenta porque ya habían hecho mucha plata y aquí se compraba cosas por nada... entonces, se compraban aquí propiedades, se compraban cinco o seis apartamentos... Mucha gente decidió retornar a su patria...” (Salvatore)

Algunas personas creen que estos emigrantes que vuelven lo hacen sólo para cobrar la pensión, y eso les molesta.

“Sí... es que aquí hay esa mala fama, de verdad... Y hay gente que se enoja con otras personas que... que dicen que vienen aquí a buscar la pensión.” (Eva)

Siendo Venezuela un país multiétnico y tolerante, les sorprende que en Italia se discrimine a otras personas sólo por su procedencia o por su etnia.

“Te ven el colorcito...” (Eva)

Los venezolanos que viven en el Pueblo tratan de conservar las tradiciones, especialmente las de la cocina venezolana: platos como las arepas, los frijoles o la carne mechada.

“...los latinoamericanos son muy alegres... la música... uno trata siempre de hacer conocer tus costumbres, la comida... por ejemplo las amistades nuestras, cada vez que hago la arepa ellos vienen y comen aquí y si hago algo de típico los llamo siempre” (Sofía)

Con todo, los elementos tradicionales “auténticos” no traspasan la barrera del estereotipo:

“...yo trato de mantener la comida [...] pero la música aquí no la entienden: aquí entienden la salsa, el merengue, pero en navidad tenemos las gaitas...” (Sofía)

4.4.2.2. ENTREVISTA A LA PROFESORA DEL LICEO

PARTICIPANTE Y CONTEXTO DE LA ENTREVISTA

La informante es la profesora de Lengua y Literatura Inglesa en el Liceo. No pertenece a la población en la que se desarrolla el estudio, sino que viene de la capital.

Tras una primera revisión de los datos recogidos en los cuestionarios, la entrevistadora visita el centro escolar para comentar los resultados de los cuestionarios y contrastarlos con la opinión de la Profesora.

CATEGORÍAS

- Conocimiento de LE por parte de los alumnos

- Creencias y actitudes hacia el aprendizaje de LE
- Creencias y actitudes hacia el español LE

CONOCIMIENTO DE LE

Todos los participantes han estudiado inglés ya desde la escuela. Algunos han disfrutado de *“vacanze studio”*. El francés sólo lo han estudiado en la *“Scuola media”*.

La mayoría de los participantes afirma poseer un NIVEL medio de inglés, mientras que algunos alumnos han afirmado que poseen un nivel bajo:

“Es absolutamente cierto... además en particular, en los grupos de tercero, tienen un registro lingüístico absolutamente limitado en cuanto al léxico... tienen una preparación “media” de Gramática, pero no son capaces sobre todo de mantener una conversación [...] la comprensión de la lengua escrita más o menos la tienen; la comprensión oral, si se refiere al enseñante también, pero si se refiere a un nativo...”

El nivel de LE exigido para los alumnos de *Liceo* con la Reforma deberían llegar a un B2 del MCERL al final de los estudios. Aparte del inglés o el francés, no tienen conocimientos de otras lenguas.

“El español, puede ser que algunos tengan parientes o algún lazo, pero no lo estudian, no lo conocen”.

Respecto a los contenidos en lengua extranjera que algunos participantes afirman de ver en televisión o a través de internet, seguramente son doblados, pero puede que vean vídeos musicales en otros idiomas.

“No, no ven nada que no sea en italiano; además creo que ven poco la televisión... usan mucho más el ordenador que en pasado... Facebook”.

CREENCIAS Y ACTITUDES RESPECTO AL APRENDIZAJE DE LE

Consideran importante y útil saber inglés, pero no piensan igual respecto al español. Muchos creen que no es una lengua muy difundida.

“...consideran más importante el inglés por el futuro, para trabajar [...] Asocian el inglés al trabajo, a la utilidad, y el español a la diversión más que a la utilidad. No se dan cuenta de que es la lengua más hablada en el mundo, después del chino”.

Asocian el inglés con los EEUU más que con Inglaterra debido al cine, a la televisión y a la música. También hay una gran representación de familias del Pueblo que integran comunidad italiana de emigrantes en EEUU:

“Australia, Estados Unidos... muchos... además de la comunidad de Venezuela, hay otra en New Jersey... porque aquí suele funcionar así: en las pequeñas comunidades se va un grupo y luego otros los siguen, y esto se aplica tanto a lo de Venezuela como a lo de... Connecticut, New Jersey... o sea, que por eso EEUU más que Inglaterra”.

En general los participantes no muestran mucho interés hacia las lenguas, y no les estimula la idea de un intercambio cultural:

“No tienen casi ningún interés... al contrario... ante la propuesta de un intercambio, una respuesta muy frecuente es: ¿Y tiene que quedarse en mi casa? ¿Y tiene que quedarse en mi habitación... tocar mis cosas? [...] no tienen curiosidad... viajar al extranjero es para salir, para divertirse...”

La clave de la motivación puede estar en hacerles experimentar la utilidad práctica del aprendizaje de idiomas, fuera del contexto de la clase:

“Sobre todo en este contexto... no consiguen ver la utilidad [...] Hemos estado en viaje de estudios con ellos en Praga [...] se han dado cuenta de que el inglés puede ser una lengua vehicular [...] en ese caso les entran ganas de decir ‘Ah, si supiera... si pudiera hablar’ y entonces, el objetivo sería ese: hacerles ver para qué sirve en la vida real... pero en el Liceo es casi imposible”

El desarrollo curricular de los programas, en cambio, se centra más en el estudio de la Literatura.

“En el bienio (primer y segundo curso) hay una orientación funcional, más o menos comunicativa; en el trienio (tercero, cuarto y quinto) va a disminuir porque son sólo tres horas a la semana y el programa de Literatura es dominante... Por esto les resulta aburrido, estoy convencida”.

Sobre las preferencias y motivaciones para aprender o perfeccionar una lengua extranjera, la mayoría marca el inglés, pues creen que es importante para viajar, para el futuro, para el trabajo. En cuanto al francés, algunos alumnos muestran un abierto rechazo que comenta la informante:

“Sí, en efecto ha pasado a un segundo lugar respecto al español... algunos piensan que el francés es de “afeminados”... quizás lo ha escrito uno sólo (de los alumnos) pero muchos lo creen así”

CREENCIAS Y ACTITUDES RESPECTO AL ESPAÑOL LE

Acerca de las creencias respecto al español como L2, a los participantes les parece fácil porque suena parecido al italiano, y quizás por esto no profundizan en el estudio, aunque algunos se dan cuenta de que como todas las lenguas, el español presenta dificultades a nivel gramatical:

"Se dan cuenta de que es una lengua... probablemente en teoría les gusta más que el inglés, porque el sonido es parecido, [...] en cualquier caso se sienten atraídos por España, como lugar de disfrute y diversión, mucho más que por Inglaterra."

Aunque los participantes pertenecen a una comunidad con una importante presencia de familias hispanoamericanas, los referentes de la cultura y sociedad hispanas están asociados principalmente con España.

"La primera idea que les viene a la cabeza cuando oyen 'español' es 'Ibiza'... Ibiza y Barcelona"

Respecto a la autopercepción de los alumnos participantes, algunos afirman de poseer un nivel "bajo" de español sin haberlo estudiado:

"No tienen el nivel en absoluto... ellos lo creen así porque consiguen entender con más facilidad el español que el inglés... pero es algo absolutamente superficial, porque seguro que no son capaces de expresarse en español... ninguno de ellos".

Los motivos principales para estudiar español son: por la cultura, para viajar a Barcelona, por el placer de aprender otro idioma o por "fascinación" ante lo que para ellos representa España:

"Probablemente "me fascina" el mundo de... lo que ellos piensan de España más que de Sudamérica... es siempre España, como un lugar bonito para visitar... De hecho, cuando se habla de un viaje de estudios al extranjero, lo primero que dicen es "Barcelona"... cuando alguno dice "Ibiza" les explico que no es posible [...] la idea cultural que tienen de que España es un país parecido al nuestro, con tradiciones similares..."

En cualquier caso, el conocimiento del mundo hispánico es superficial, y en la mayoría de los casos no va más allá de los estereotipos.

"Sí, bueno es lo que ellos ven ya filtrado por la tele... alguno también quizás se ha confundido Brasil porque lo ven como un sitio de diversión, por el Carnaval"

Muchos toman por españoles los textos de canciones brasileñas, y también creen que son hispanos algunos futbolistas de Brasil o Portugal.

"Probablemente no distinguen el idioma de las canciones, si es español o portugués".

Los elementos culturales que conocen son casi todos peninsulares: artistas como Picasso, Dalí y Gaudí y obras como El Quijote y (sorprendentemente) "La sombra del viento", de Carlos Ruiz Zafón.

“Seguramente alguno habrá estado allí (en Barcelona), si no, no se acordaría de Gaudí”.

4.5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La investigadora ha encontrado estudios sobre creencias o actitudes en relación con una situación de aprendizaje de español LE dentro de un contexto educativo, en los que el investigador normalmente es el profesor de la LE de los participantes, como el de Constanzo (2010)⁷, pero no ha encontrado estudios centrados en las creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje del español LE por parte de jóvenes que no lo han estudiado nunca y a los que no se les ofrece la posibilidad de estudiarlo en los centros educativos de su comunidad.

En la investigación que nos ocupa, en lo referente a la muestra de población estudiada, que representa a los estudiantes de *Scuola* secundaria y *Liceo* de una pequeña comunidad de la Sicilia oriental, y de acuerdo con los resultados obtenidos, se ha efectuado el siguiente análisis:

EN CUANTO AL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Los alumnos del *Liceo* muestran escaso interés intrínseco en el aprendizaje de idiomas; reflejan una cierta orientación social-integrativa, pues creen que los idiomas les permiten comunicar y relacionarse con personas de otras lenguas. Les interesa conocer el inglés en cuanto *lingua franca* y por motivos instrumentales de tipo utilitarista (importancia para encontrar un empleo, utilidad en el trabajo o en los viajes). No les interesa, sin embargo, el componente cultural: les aburre el estudio de la literatura en lengua inglesa. Aquí la proyección del individuo como usuario competente en relación con el *“ideal Self”* (Dörnyei, 2005) se acerca a la imagen de un profesional en grado de aplicar sus conocimientos de inglés en el trabajo y capaz de acceder a puestos de trabajo cualificados y mejor remunerados.

En cuanto a los alumnos de la *Scuola*, demuestran un interés más intrínseco hacia el aprendizaje de idiomas, tanto por el componente lingüístico (les gustan los idiomas), como por el incremento de conocimientos y cultura. También reconocen la utilidad de los idiomas en cuanto a su aplicación en el trabajo, para los estudios, viajes, etc. Estos alumnos más jóvenes no relacionan tanto el aprendizaje de idiomas con el mundo laboral, sino con un perfeccionamiento formativo y su *“ideal Self”* probablemente esté relacionado con la imagen de un alumno bien preparado para afrontar los estudios y un futuro que quizá no esté aún muy definido.

⁷ El estudio de Constanzo (2010) analiza factores motivacionales en estudiantes australianos de ELE, usando el cuestionario y sistema de categorías de Madrid (1990)

Tanto en la *Scuola* como en el *Liceo*, el estilo atribucional del fracaso en la tarea es principalmente de tipo estable, y el locus de control puede ser tanto interno (no se me dan bien los idiomas, no tengo capacidad) como externo (dificultad, incompetencia de los profesores, falta de tiempo, etc.). La noción de autoeficacia negativa (no se me da bien) es señalada también como causa de una actitud negativa hacia el aprendizaje de idiomas.

El estilo atribucional para el éxito en la tarea por parte de los alumnos del Liceo es de tipo principalmente estable (me gustan, aprendo rápido) pero también inestable (me esfuerzo), mientras que el locus de control es principalmente interno. En la Scuola, un porcentaje significativo de alumnos ha atribuido el éxito en la tarea a la facilidad o comprensibilidad de los idiomas, lo que sitúa el locus de control en una causa externa.

EN CUANTO AL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL LE

La actitud hacia el español LE es discretamente positiva, sobre todo en el Liceo, y el interés es en gran medida intrínseco: gusta la lengua, el hecho de que se parezca al italiano/siciliano, el acento, y hay cierto interés en la cultura. Por otra parte, a un porcentaje significativo de los alumnos no les gusta o no les interesa el español, bien porque no lo han estudiado y no lo conocen, bien porque creen que no les sirve, que no es un conocimiento útil ni importante.

Cabe señalar también que la creencia errónea de que el español está poco difundido o que es poco usado, contribuye a que no se vea como un conocimiento "importante" o "útil" a nivel profesional; esto se refleja también en la actitud de los padres, que no consideran importante el aprendizaje del español, privilegiando el estudio del inglés (o incluso del francés, como lengua procedimental de la Comisión Europea) y en consecuencia, como personas significativas que pueden "modelar" la conducta de los hijos (Puchta, 2000), pueden infundirles esta creencia.

La creencia de que es una lengua relativamente fácil de aprender, por su cercanía al italiano / siciliano, se señala como factor que genera una actitud positiva hacia el aprendizaje del español.

En el caso de los alumnos del Liceo, también se le reconoce un cierto interés instrumental relacionado con su utilidad para la comunicación, para viajar a España y en las relaciones interpersonales con nativos. En este sentido, la orientación motivacional sería social-integrativa.

En relación con el contexto y los elementos representativos del mundo hispánico presentes en la zona, aunque sin duda conocen personas significativas (inmigrantes que residen en el Pueblo) y algunas de sus costumbres (como algún plato típico de la gastronomía venezolana), parece que no tienen tanta influencia en estos jóvenes como los modelos que conocen a través de los *mass media* (series de televisión argentinas y españolas, actores, cantantes, bailes de moda, futbolistas). La mayoría de los participantes conocen los principales elementos de la cultura y del folclore español (y también los estereotipos) y algunos han estado en ciudades como Barcelona o Madrid.

En cuanto a actitudes respecto al mundo hispánico, muchos muestran predilección por viajar a ciudades españolas, pues les atrae el hecho de que sea un país cercano, de tradición católica y con tradiciones similares a las suyas, elementos integradores de su identidad y valores (Della Chiesa, 2012), pero también señalan motivos culturales y las asocian a la "movida" y a la diversión.

5. CONCLUSIONES

En la presente investigación se han analizado las creencias, actitudes y orientaciones motivacionales hacia el aprendizaje de idiomas, y en particular del español LE, de los estudiantes de Scuola secundaria y Liceo de una pequeña comunidad, similar en todos los aspectos a otras muchas de la zona del interior de la Sicilia oriental.

Se ha tenido en cuenta expresamente el hecho de que en los centros educativos de esta comunidad no se enseña el español, de manera que se han descrito estas variables, con relación a los elementos que representan el mundo hispánico en la comunidad, así como en relación con otros factores como los medios de comunicación, la familia, las amistades, los viajes y otros elementos por los que los propios participantes han mostrado interés.

De los resultados se concluye que a estos jóvenes les gusta el español, porque creen que es fácil y accesible, y les gustaría viajar a España, comunicarse en español y relacionarse con nativos; y esto fundamentalmente porque es un país cercano, con una cultura parecida a la suya, lo identifican con la diversión, y los hispanos les parecen gente sociable, acogedora y alegre.

- *¿Estaría la población joven de la zona interesada en aprender español?*

El español les gusta y les interesa la cultura española; seguramente preferirían estudiar español en lugar del francés en la Scuola secundaria, pero es poco probable que decidieran estudiarlo en un centro privado, ya que son pocos los que lo hacen con el inglés, que consideran más útil y que además cuenta con el apoyo paterno.

- *¿De qué tipo es la orientación hacia el aprendizaje de LE y de ELE?*

La orientación hacia el aprendizaje de LE es fundamentalmente utilitaria: valoran el hecho que un idioma pueda servir de *lingua franca* en la comunicación, su importancia y su utilidad en el trabajo y en los estudios.

La orientación hacia el aprendizaje de español LE es de tipo social-integrativa: Les gusta la música latina, y otros elementos culturales. Algunos de sus valores centrales (religión, tradición) encuentran reflejo en la sociedad hispana, por lo que en parte se sienten identificados con esta cultura y el verse como usuarios competentes o como aprendices de español podría formar parte de su "*ideal Self*". También les gustaría viajar a España y relacionarse con hispanos.

- *¿Qué referentes de la sociedad y de cultura hispanas tienen presentes?*

A pesar de existir una importante presencia de familias venezolanas en la comunidad, los principales referentes de la cultura hispana pertenecen a España, en lo referido a sociedad, gastronomía típica, tradiciones y folclore, arte y literatura, actores de cine y televisión, deportes y lugares de interés.

En cuanto a Hispanoamérica, tienen como referentes la música y bailes latinos, platos típicos de la cocina mejicana y caribeña, series de televisión y personajes históricos de la Revolución Cubana.

- *¿Cuál es su actitud hacia el mundo hispánico?*

La actitud es favorable, de interés y de acercamiento. Les gusta la gente, el estilo de vida. Les gusta España: las tradiciones, que son parecidas a las suyas, el deporte, las ciudades.

Tienen un escaso conocimiento de Hispanoamérica, de los países que la integran y de sus sociedades y formas de gobierno; este desconocimiento puede tener su origen en la falta de estudio de la lengua y cultura españolas o en un enfoque de los currículos de ciencias sociales (en la *Scuola*) demasiado centrado en Europa.

- *¿Qué tipo de contenidos podrían interesar en un curso de español LE?*

Para estos estudiantes puede resultar interesante un curso impartido por profesorado nativo o no nativo, con un nivel alto de español, que se centre en las destrezas comunicativas, sin imponer un currículo de literatura, puesto que parece que no les interesa su estudio. En cualquier caso, podría usarse material sobre distintos géneros literarios para hacer debates, teatro, juegos de rol, etc.

También pueden realizarse talleres de escritura dirigidos al proyecto de un blog en español, de un periódico digital, de una página en las redes sociales, etc.

Otra opción que puede ser atractiva es la de realizar cursos o talleres CLIL (quizá como complemento a los currículos escolares), en materias o temas de actualidad y de interés de los jóvenes.

Si como se prevé, el estudio del español LE en Italia va a seguir implantándose en un número cada vez mayor de centros educativos, cabría esperar que en la planificación de los currículos y cursos de ELE se diera una relevancia especial a los referentes sociales y culturales de la comunidad hispanófono más cercana a los alumnos (como en este caso, la comunidad de inmigrantes venezolanos residentes en el Pueblo), valorizando este recurso y favoreciendo de este modo, las actitudes positivas e integrativas hacia esta y otras comunidades.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajzen, I. (2005) [1988]. *Attitudes, personality and behavior*. Maidenhead (Berkshire, England): Open University Press.

Arnaus, R. (1995). Decisiones al voltant de la construcció d'un informe etnogràfic. *Temps d'Educació*, 14, 83-104. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/2445/28118>

Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*, 139. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

Arnold, J y Brown, H.D. (2000) Mapa del terreno. En J. Arnold (ed.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp.19-41). Madrid: Cambridge University Press.

Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters

Baker, C. (1992). *Attitudes and languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2011) [2001]. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

Calvi, M.V. (1999). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Revista Diálogos Hispánicos*, 23, en *redELE*, junio 2004. Recuperado de:
<http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/segunda.html>

Chanjavanakul, N. (2012). Motivational theories on language learning. En B. Della Chiesa, J. Scott & C. Hinton (eds.) (2012). *Languages in a global world: Learning for better cultural understanding*. (pp. 79-88). OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264123557-en>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.(2011). *Research methods in education*. Abingdon (UK). Routledge.

Colás, M.P. (1998). Los métodos descriptivos. En M.P. Colás y L. Buendía (Coord.). *Investigación educativa*. Sevilla, ed. Alfar.

Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
(MCER, 2002. Versión española en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>).

Constanzo, E. (2010). Aspectos motivacionales en estudiantes australianos de ELE. *redELE*, octubre 2010, en línea. Recuperado de:

<http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2010/tercera.html>

Della Chiesa, B. (2012). Learning languages in a globalizing world. En B. Della Chiesa, J. Scott & C. Hinton (eds.) (2012). *Languages in a global world: Learning for better cultural understanding*. (pp. 37-51). OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264123557-en>

Di Gesú, F. (2007). El español en Italia. En Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del IC 2006-2007*. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_58.pdf

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. Recuperado de:
<http://es.scribd.com/doc/60386128/Zoltan-Dörnyei-1994-Motivation-and-Motivating-in-the-Foreign-Language-Classroom>

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2005). Dörnyei, Z. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ellis, R. (2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Wellington: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Recuperado de
http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en M. C. Wittrock, (Coord.), *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Vol. II, Barcelona, Paidós.

Galán Bobadilla, A. (1994). Análisis contrastivo y análisis de errores en el aula de español como lengua extranjera. *ASELE Actas V*. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_v.htm

García Parejo, I. (2004). Inmigrantes en las aulas: Algunas reflexiones sobre el aprendizaje de segundas lenguas. En M.A. Diego (2004) *El aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo* (pp.37-61). Madrid: Ministerio de Educación, SGIP.

Gardner, R.C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang Publishing.

Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp.148-165). Madrid, Akal.

Hammersley, M y Atkinson, P. (1994) [1983]. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Janés Carulla, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20, 117-132. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411341008.pdf>

Macintyre, P. D., Mackinnon, S.P. y Clément, R. (2009a). The baby, the bathwater, and the future of language learning motivation research. En Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.) (2009). *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.43-61). Bristol: Multilingual Matters.

Macintyre, P. D., Mackinnon, S.P. y Clément, R. (2009b). Toward the development of a scale to assess possible selves as a source of language learning motivation. En Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.) (2009). *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.193-214). Bristol: Multilingual Matters.

Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario y Dpto. de Didáctica de la Lengua y Literatura (Universidad de Granada).

Markus, H., & Nurius, P. (1986). *Possible selves*. *American Psychologist*, 41, 954-969. Recuperado de: <http://generallythinking.com/research/database/markus-nurius-1986-possible-selves/>

Matte Bon, F. (2004). Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia. *redELE*, 0. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>

Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania (2011). *Revista Mediterráneo*, 3. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=15050>

Melzi, G. & Schick, A.R. (2012). Motivation and second language acquisition. En B. Della Chiesa, J. Scott & C. Hinton (eds.) (2012). *Languages in a global world: Learning for better cultural understanding*. (pp. 53-78). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123557-en>

Nanetti, V. (2007). Il nuovo panorama dell'editoria per lo spagnolo come lingua straniera in Italia. *Quaderni del CIRSIL*, 6. Recuperado de: <http://www2.lingue.unibo.it/cirsil/>

Puchta, H. (2000). Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold (ed.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp.263-275). Madrid: Cambridge University Press.

Ramos, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid: ASELE-CIDE.

Schumann, J.H. (2000). Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas. En J. Arnold (ed.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp.49-62). Madrid: Cambridge University Press.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos paradesarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J.y Bodgan, R. (1984). La observación participante en el campo. En S.J. Taylor; R. Bodgan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (pp.50-99). Barcelona: Paidós Ibérica.

Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. En Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.) (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*(pp.215-228). Bristol: Multilingual Matters.

Ushioda, E. y Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. En Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.) (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*(pp. 1-8). Bristol: Multilingual Matters.

Williams, M. y R.L. Burden (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Woods, P (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Espasa Libros.

7. ANEXOS

ANEXO I

TABLA 1
Correspondencias entre los sistemas educativos español e italiano

EDAD de ingreso	SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL		SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO		
6	1º	Primaria	1ª	Scuola Elementare	
7	2º		2ª		
8	3º		3ª		
9	4º		4ª		
10	5º		5ª		
11	6º		1ª		Scuola secondaria di primo grado (Media)
12	1º	2ª			
13	2º	3ª			
14	3º	ESO	1ª	Superiori: Liceo, Istituto tecnico, o Istituto professionale	
15	4º		2ª		
16	1º		Bachillerato		3ª
17	2º				4ª
18	Enseñanza Superior / Universidad		5ª		
19			Enseñanza Superior / Universidad		

ANEXO II

DATOS SOBRE INMIGRACIÓN EN EL PUEBLO

TABLA 2
Censo de inmigrantes (1987-2011)

	TOTAL* INMIGRANTES	HISPANOS
1987	125	19
1988	124	11
1989	130	16
1990	117	14
1991	129	10
1992	140	11
1993	160	12
1994	156	12
1995	159	14
1996	130	8
1997	111	9
1998	127	8
1999	118	10
2000	98	6
2001	127	10
2002	133	17
2003	114	3
2004	125	11
2005	134	19
2006	151	16
2007	181	7
2008	156	6
2009	143	12
2010	117	1
2011	119	8
TOTAL	3324	270

* El TOTAL de inmigrantes comprende los nuevos censos procedentes de otras poblaciones tanto italianas como extranjeras.

FIGURA 2: Distribución de inmigrantes (1987-2011) por sexo

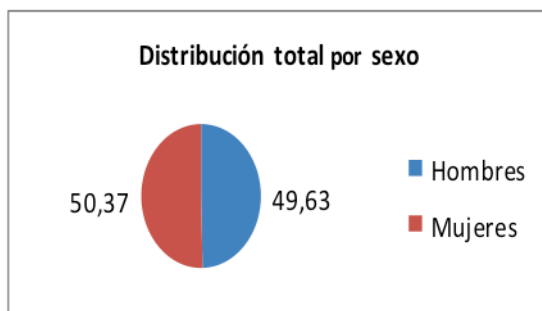


FIGURA 3: Distribución de inmigrantes (1987-2011) por procedencia

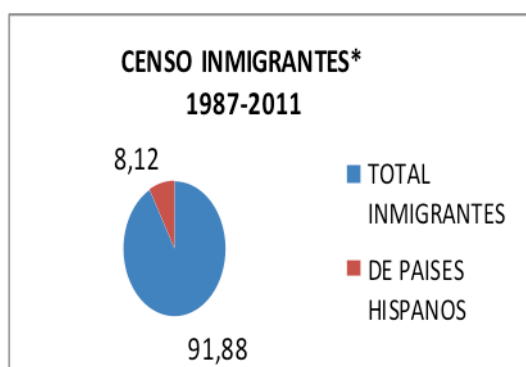


FIGURA 4: Distribución de inmigrantes (1987-2011) por procedencia

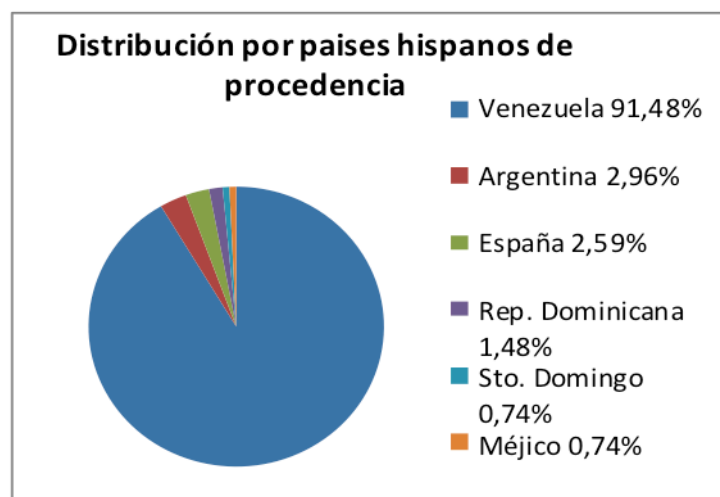
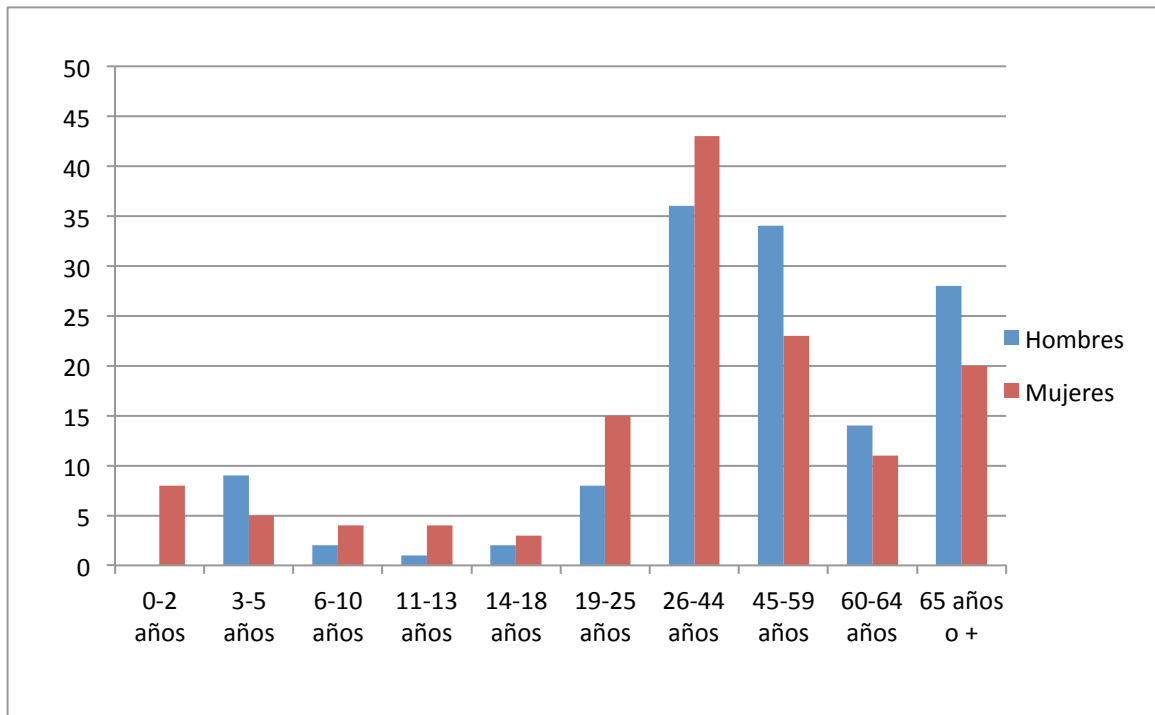


FIGURA 4: Distribución de inmigrantes procedentes de países hispanos por edad y sexo



ANEXO III

CUESTIONARIO: ACTITUDES, CREENCIAS Y MOTIVACIÓN HACIA ELE

A) DATOS PERSONALES Y FAMILIARES

1. EDAD:

2. SEXO: VARÓN MUJER

3. LUGAR DE NACIMIENTO:

4. LUGAR DE RESIDENCIA:

5. LENGUA (o lenguas) MATERNA:

6. OCUPACIÓN DE TU PADRE:

Desempleado

Jubilado

En la Administración Pública

Profesión liberal

Trabajador / empleado empresa privada

Otra ¿cuál?

7. NIVEL DE ESTUDIOS DE TU PADRE:

Inferior a Educación primaria (*o no sabe leer y escribir*)

Educación primaria

Educación secundaria / Ciclo formativo de grado medio (*técnico auxiliar o FP 1 / grado medio*)

Bachillerato / Ciclo formativo de grado superior (*técnico superior o FP 2 / grado superior*)

Estudios universitarios

8. OCUPACIÓN DE TU MADRE:

Desempleada

Jubilada

En la Administración Pública

Profesión liberal

Trabajadora / empleada empresa privada

Otra ¿cuál?

9. NIVEL DE ESTUDIOS DE TU MADRE:

Inferior a Educación primaria (*o no sabe leer y escribir*)

Educación primaria

Educación secundaria / Ciclo formativo de grado medio (*técnico auxiliar o FP 1 / grado medio*)

Bachillerato / Ciclo formativo de grado superior (*técnico superior o FP 2 / grado superior*)

Estudios universitarios

B) CONOCIMIENTO Y RELACIÓN CON LENGUAS EXTRANJERAS (ALUMNO / FAMILIA)

10. LENGUAS EXTRANJERAS QUE CONOCES: Indica con X tu nivel de conocimiento.

INGLÉS

muy alto / bilingüe alto medio bajo ninguno

¿Cómo lo has aprendido?

escuela en familia academia centro oficial de idiomas
 otro. Explica

FRANCÉS

muy alto / bilingüe alto medio bajo ninguno

escuela en familia academia centro oficial de idiomas
 otro. Explica

ALEMÁN

muy alto / bilingüe alto medio bajo ninguno

escuela en familia academia centro oficial de idiomas
 otro. Explica

ESPAÑOL

muy alto / bilingüe alto medio bajo ninguno

escuela en familia academia centro oficial de idiomas
 otro. Explica

OTRO: _____

muy alto / bilingüe alto medio bajo ninguno

escuela en familia academia centro oficial de idiomas
 otro. Explica

11. LENGUAS EXTRANJERAS QUE CONOCEN TUS PADRES:

PADRE

INGLÉS

muy alto / bilingüe alto medio bajo ninguno

sí no
¿dónde? en casa en el trabajo con amigos
 Otro. explica

FRANCÉS

muy alto / bilingüe alto medio bajo ninguno

sí

¿dónde?

Otro. explica

no

en casa

en el trabajo

con amigos

ALEMÁN

muy alto / bilingüe alto medio bajo ninguno

sí

¿dónde?

Otro. explica

no

en casa

en el trabajo

con amigos

ESPAÑOL

muy alto / bilingüe alto medio bajo ninguno

sí

¿dónde?

Otro. explica

no

en casa

en el trabajo

con amigos

OTRO: _____

muy alto / bilingüe alto medio bajo ninguno

sí

¿dónde?

Otro. explica

no

en casa

en el trabajo

con amigos

MADRE

INGLÉS

muy alto / bilingüe alto medio bajo ninguno

sí

¿dónde?

Otro. explica

no

en casa

en el trabajo

con amigos

FRANCÉS

muy alto / bilingüe alto medio bajo ninguno

sí

¿dónde?

Otro. explica

no

en casa

en el trabajo

con amigos

ALEMÁN

muy alto / bilingüe alto medio bajo ninguno

sí

¿dónde?

Otro. explica

no

en casa

en el trabajo

con amigos

ESPAÑOL

muy alto / bilingüe alto medio bajo ninguno

sí
¿dónde?
 Otro. explica

no
 en casa en el trabajo con amigos

OTRO: _____

muy alto / bilingüe alto medio bajo ninguno

sí
¿dónde?
 Otro. explica

no
 en casa en el trabajo con amigos

12. ¿Tienes familiares directos (padres, abuelos...) que hayan vivido en el extranjero?

¿Quién?

¿Dónde?

13. Si han vivido en el extranjero, ¿conserváis tradiciones de otro país?

sí no

¿cuáles?

fiestas religiosas folclore / fiestas paganas cocina música
 otras

14. ¿Qué lenguas se hablan habitualmente en tu casa? Puedes señalar más de una.

italiano siciliano otra, ¿cuál?

15. ¿En qué lengua sueles hablar con tu familia? Puedes señalar más de una.

CON MI MADRE:

italiano siciliano otra, ¿cuál?

CON MI PADRE:

italiano siciliano otra, ¿cuál?

CON MIS HERMANOS:

italiano siciliano otra, ¿cuál?

CON MIS ABUELOS:

italiano siciliano otra, ¿cuál?

16. ¿Has visitado algún país extranjero? _____ ¿Cuál? _____

sí no

¿cuál?

Visitar familiares Vacaciones en familia viaje escolar con amigos

otro. Explica

17. ¿Tú o tu familia veis en la televisión o a través de Internet programas o películas, u otro tipo de contenidos en lengua extranjera?

- padre ¿qué contenidos? _____
- madre ¿qué contenidos? _____
- alumno ¿qué contenidos? _____
- otro: ¿quién? _____ ¿qué contenidos? _____

C) LENGUAS EXTRANJERAS: MOTIVACIÓN, CREENCIAS Y ACTITUDES

18. ¿Te gusta aprender idiomas?
- mucho bastante regular poco nada

¿por qué? _____

19. ¿Crees que se te da bien aprender idiomas?
- mucho bastante regular poco nada

¿por qué? _____

20. ¿Cuánto crees que es importante / útil aprender idiomas?

	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	POCO	NADA
Para los estudios					
Para trabajar					
Para viajar					
Intelectual y culturalmente					
Para hacer amigos y conocer gente					
Otros...					

21. ¿Te gustaría aprender/perfeccionar alguna lengua (o lenguas) extranjera?

LENGUA	SÍ	NO	¿POR QUÉ?
inglés			
francés			
alemán			
español			
otra:			
otra:			

D) ESPAÑOL- LENGUA EXTRANJERA: MOTIVACIÓN, CREENCIAS Y ACTITUDES

22. ¿Te gusta el español?
- mucho bastante regular poco nada

¿por qué? _____

23. ¿Tú o tu familia veis en la televisión o a través de Internet programas o películas, u otro tipo de contenidos en español?

PADRE
 mucho bastante regular poco nada

¿qué contenidos?

MADRE
 mucho bastante regular poco nada

¿qué contenidos?

ALUMNO
 mucho bastante regular poco nada

¿qué contenidos?

OTRO: _____
 mucho bastante regular poco nada

¿qué contenidos?

24. ¿Crees que el español es fácil de aprender?
 muy fácil fácil ni fácil ni difícil difícil muy difícil

¿por qué?

25. ¿Crees que es importante/útil aprender español? Indica con X la opción elegida.

	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	POCO	NADA
Para los estudios					
Para trabajar					
Para viajar					
Intelectual y culturalmente					
Para hacer amigos y conocer gente					
Otros...					

¿Por qué?

26. ¿Te gustaría aprender español?
 mucho bastante regular poco nada

¿por qué?

27. ¿Tus padres piensan que es importante que aprendas español?
 Padre:

mucho bastante regular poco nada

¿por qué?

Madre:

mucho

bastante

regular

poco

nada

¿por qué?

E) MUNDO Y CULTURA HISPANAS: CREENCIAS Y ACTITUDES

28. Enumera las cosas que conoces del mundo hispánico (España e Hispanoamérica)

CULTURA / SOCIEDAD	ELEMENTOS / LUGARES / PERSONAJES...
Costumbres, comida, vestimenta, horarios	
Tradiciones, fiestas, ritos, religión	
Política, leyes, sociedad	
Arte	
Literatura	
Música	
Cine y TV	
Deporte	
Ciencia, industria y desarrollo	
Otros:	

29. Expresa tu opinión acerca del mundo hispano (España e Hispanoamérica)

SOCIEDAD, GENTE, COSTUMBRES, LOS HISPANOS...	me gusta...
	no me gusta...
TRADICIONES, RITOS, RELIGIÓN...	me gusta...
	no me gusta...
CULTURA, ARTE, CINE Y TV, DEPORTES...	me gusta...
	no me gusta...
OTROS...	

30. ¿Te gustaría visitar algún país o ciudad de España o de Hispanoamérica?

¿Cuál?

¿Por qué?

ANEXO IV

TABLAS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

TABLA 3
Motivación para aprender una LE

ÍTEM 18. B ¿POR QUÉ?	LICEO %	SCUOLA %
Importancia para el futuro / Empleabilidad	15.29	8.33
Importancia del inglés	2.35	2.08
Utilidad (en el trabajo, estudios, viajes, ...)	18.82	22.91
Me gustan los idiomas / Es interesante	9.41	18.75
Incrementar cultura / conocimientos	7.06	8.33
Familia / Amigos	1.18	
Comunicación / Relacionarse	20.00	8.33
(-) No sirven	1.18	
(-) No me gustan / es aburrido	2.35	
(-) No se me dan bien / Es difícil	7.06	8.33

TABLA 4
Creencias sobre el aprendizaje de ELE (Scuola)

ÍTEM 25. A ¿Cuánto crees que es útil / importante aprender ESPAÑOL?	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	POCO	NADA
SCUOLA					
Para los estudios	20.83	27.08	16.67	20.83	10.41
Para trabajar	22.91	25.00	22.91	16.67	8.33
Para viajar	33.33	35.42	14.58	4.17	8.33
Intelectual y culturalmente	16.67	33.33	31.25	6.25	8.33
Para hacer amigos y conocer gente	10.41	31.25	25.00	16.67	12.50

TABLA 5
Creencias sobre el aprendizaje de ELE (Liceo)

ÍTEM 25. A ¿Cuánto crees que es útil / importante aprender ESPAÑOL?	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	POCO	NADA
LICEO					
Para los estudios	4.71	22.35	41.18	25.88	5.88
Para trabajar	8.24	30.59	41.18	16.47	2.35
Para viajar	20.00	37.65	24.71	5.88	2.35
Intelectual y culturalmente	21.17	31.76	30.59	15.29	3.53
Para hacer amigos y conocer gente	20.00	38.82	25.88	16.47	1.18

TABLA 6

Atribución de la causa del éxito o fracaso en el aprendizaje de LE

ÍTEM 19. B ¿Por qué se te dan bien (o mal) los idiomas?	LICEO%	SCUOLA%
Los idiomas son fáciles	1.18	
Se entienden / Se parecen al italiano		18.75
Aprendo rápido / Memorizo bien	5.88	8.33
Estoy habituado a estudiar idiomas	2.35	
Me gustan los idiomas	8.24	8.33
Me interesan los idiomas		2.08
Me esfuerzo en aprenderlos	3.53	2.08
(-) Los idiomas son difíciles	9.51	8.33
(-) La pronunciación es difícil / requiere práctica	4.71	10.41
(-) No se me dan bien / Me falta capacidad	2.35	12.50
(-) No sé expresarme	1.18	
(-) Incompetencia de la escuela / profesores	1.18	2.08
(-) Hace falta ir a otro país para aprender bien el idioma	1.18	
(-) No me esfuerzo	7.06	4.17
(-) No me interesan	2.35	
(-) No me gustan	3.53	2.08
(-) Falta de tiempo	3.53	
(-) Requieren ayuda	1.18	
(-) No me han motivado	1.18	

TABLA 7

Actitud hacia el aprendizaje de LE

ÍTEM 21. A ¿Te gustaría aprender / perfeccionar algún idioma?	LICEO %			SCUOLA %		
	SÍ	NO	N.C.	SÍ	NO	N.C.
inglés	90.59	5.88	3.53	85.42	14.58	
francés	34.12	42.35	23.53	52.08	37.50	4.17
alemán	17.65	50.59	31.76	22.91	64.58	12.50
ESPAÑOL	56.47	21.18	22.35	52.08	35.42	12.50

TABLA 8

Actitud hacia el español LE

ÍTEM 22. A ¿Te gusta el español?	LICEO %	SCUOLA %
Mucho	21.17	6.25
Bastante	35.29	41.67
Regular	25.88	14.58
Poco	12.94	12.50
Nada	3.53	22.91

TABLA 9

Creencias y motivos por los que gusta / no gusta el español

ÍTEM 22. B ¿Por qué te gusta el español?	LICEO %	SCUOLA %
Importancia del español en el mundo	1.18	
Es fácil	1.1	4.17
Es similar al italiano / siciliano	21.17	12.50
Utilidad (en el trabajo, estudios, viajes...)	1.18	2.08
Viajar a España	1.1	
Me gusta / es bonito (lengua, acento...)	14.12	16.67
Es interesante (cultura, sociedad hispana)	10.59	2.08
Curiosidad / mayor conocimiento.	4.71	2.08
Familia / amigos	3.53	
(-) No lo he estudiado / no lo conozco	7.06	6.25
(-) No me sirve / no es útil	2.35	6.25
(-) No me gusta / no me interesa	1.18	4.17
(-) Por la dificultad		2.08

TABLA 10

Motivación para el aprendizaje de ELE

ÍTEM 26. B ¿Por qué te gustaría aprender español?	LICEO %	SCUOLA %
Es importante (trabajo, estudios, futuro)	5.88	6.25
Es útil	4.71	4.17
Se habla en muchos países	2.35	
Es fácil	1.18	2.08
Conocer otras lenguas / cultura	14.12	8.33
Me gusta / es bonito / interesante	14.12	20.83
Para viajar	3.53	
Para ir a España / Me gusta la cultura española	7.06	
Para ir a Hispanoamérica	1.18	
Me gusta la gente hispana	1.18	
Para relacionarme, hacer amigos	2.35	2.0
Comunicar con familia / amigos	1.18	
Ya lo conozco	1.18	
(-) No es importante / no es útil / no me sirve para el futuro	2.35	6.25
(-) El inglés es más importante	1.18	
(-) No es muy hablado / difundido	1.18	
(-) Prefiero otros idiomas	1.18	
(-) No me gustan los idiomas	1.18	
(-) No me gusta / no me interesa	5.88	18.75
(-) No me apetece	1.18	

TABLA 11
Referentes del mundo hispánico⁸

ÍTEM 28. Enumera lo que conoces del mundo hispánico		LICEO	MEDIA
COSTUMBRES, COMIDA, INSTRUMENTOS, VESTIDO	México: tacos, tortillas, burritos, frijoles, chile, maracas, poncho, sombrero mejicano	46	19
	España: paella, tapas, sangría, mosto, crema catalana, churros, patatas fritas, mantilla, traje flamenco, castañuelas, siesta, la Movida, marcha en Ibiza, desinterés por la moda	71	24
	Venezuela: arepas, ron Pampero	5	
	Argentina: barbacoa	2	
	Cuba: mojito	1	
	No hispanos: perrito caliente	2	
TRADICIONES, RITOS, FIESTAS, RELIGIÓN	España: corrida, sanfermines, catolicismo	69	29
	No hispanos: carnaval, samba	1	
POLÍTICA, LEYES, SOCIEDAD	Cuba: Che Guevara, Fidel Castro	13	
	Argentina: Eva Perón, desaparecidos.	4	
	Venezuela: Hugo Chávez	2	
	España: Zapatero, Rey Juan Carlos, País Vasco, Cataluña, matrimonio gay	16	6
ARTE	España: Picasso, Dalí, Gaudí, S. Familia, Parque Güell, ¿Madrigal?, Guernica, espadas toledanas, Velázquez	83	20
LITERATURA	España: Don Quijote, Ruiz Zafón, Cervantes, Lorca	30	1
	Hispanoamérica: Neruda	8	8
	No hispanos: Paolo Coelho		2
MÚSICA, BAILES	México: Belinda, Santana	9	
	Puerto Rico: Elvis Crespo, J. Lo, Ricky Martin, Don Omar, reggaeton	26	2
	Colombia: Shakira, Juanes	29	7
	Cuba: Pitbull, conga, salsa	4	
	España: flamenco, Héctor Couto, Miguel Bosé, Morodo, E. Iglesias, Bebe	18	13
	Argentina: tango	7	2
	No hispanos: M. Teló, Nelly Furtado, samba	14	8
CINE Y TV,	España: Banderas, Vanessa Incontrada, P. Cruz, Un paso adelante, N. Estrada	69	2
	Argentina: Patito Feo, Belén Rodríguez, Niní, telenovelas	24	11
DEPORTE	España: deportistas, ligas, equipos y estadios españoles: ciclismo, motor, fútbol, baloncesto	107	5
	Argentina: futbolistas	8	
	Cuba: Leonel Marshall	1	
	No hispanos: Ronaldo, Figo, Mourinho	4	
INDUSTRIA	Seat	5	
OTRO:	Nombres de ciudades españolas: Madrid, Barcelona, Ibiza	4	
	Nombres de ciudades hispanoamericanas: Buenos Aires	1	
	Personajes: El Zorro	2	
	Discotecas de Ibiza	2	
	Caballos andaluces	1	

⁸ Estos datos se presentan como frecuencias absolutas por número de ocurrencias en cada categoría.

TABLA 12
Actitudes hacia el mundo hispánico⁹ (Lo que me gusta)

ÍTEM 29. A Expresa tu opinión sobre el mundo hispano		LICEO	SCUOLA
ME GUSTA			
SOCIEDAD, GENTE	La movida, la gente apasionada y alegre, las chicas, la gente abierta, acogedora, pacífica; el estilo de vida, la buena organización, los trajes, la cocina especiada, el español, las ciudades, Barcelona, Zapatero.	69	29
TRADICIONES, RELIGIÓN	Las tradiciones, el que las tradiciones se parezcan a las italianas, el respeto por la tradición, los Reyes Magos, el folclore, la corrida, sanfermines, el Catolicismo, el Camino Neocatecumenal.	28	15
CULTURA, CINE Y TV, DEPORTE	Gaudí, el Flamenco, el Arte, la música, la similitud con la cultura italiana, las castañuelas, los bailes y la música latina, Picasso, las maracas, las castañuelas, cine ambientado en España, el Zorro, el deporte español, los actores, las telenovelas, la cultura.	75	19

TABLA 13
Actitudes hacia el mundo hispánico (Lo que no me gusta)

ÍTEM 29. B Expresa tu opinión sobre el mundo hispano		LICEO	SCUOLA
NO ME GUSTA			
SOCIEDAD, GENTE	Cocina, la moda, los hispanos, el matrimonio gay, la dictadura	11	8
TRADICIONES, RELIGIÓN	La religión, ritos, tradiciones, la corrida, sanfermines, la homofobia	25	8
CULTURA, CINE Y TV, DEPORTE	Las telenovelas, las castañuelas, los programas TV, el cine, las series, la cultura poco importante, la música, el deporte	17	2

TABLA 14
Actitud hacia viajar a países hispanos

ÍTEM 30. A	LICEO %	SCUOLA %
¿Te gustaría viajar a algún lugar en España o Hispanoamérica?		
Barcelona	60.00	39.58
Ibiza	20.00	10.41
Madrid	43.53	37.50
Sevilla	4.71	
Bilbao	1.18	
Valencia	2.35	

⁹ Estos datos se presentan como frecuencias absolutas por número de ocurrencias en cada categoría.

Mallorca	1.18	
Santiago de Compostela	1.18	
Cataluña	1.18	
Andalucía	1.18	
España	4.71	4.17
Cualquiera/Todos los países hispanos	2.35	
América Latina	1.18	
Chile	2.35	
México	1.18	2.08
Argentina	1.18	
Buenos Aires	1.18	6.25
Cuba	4.71	
Venezuela	4.71	2.08
Argentina	3.53	
Honduras	1.18	
No hispanicos: Sao Paulo, Río de Janeiro	2.35	2.08

TABLA 15
Motivos para viajar a países y ciudades hispanos

ÍTEM 30. B ¿Por qué quieres viajar a esos lugares?	LICEO %	SCUOLA %
Belleza, interés artístico	24.71	27.08
Interés cultural	5.88	18.75
Sociedad, gente acogedora, dinamismo	3.53	4.17
Atracción por el lugar, curiosidad, ilusión	5.88	4.17
Gastronomía, turismo, playa	5.88	8.33
Aprender español	1.18	
Familia, amistades	5.88	
Diversión	7.06	2.08
Conciertos		2.08
Porque está en Europa	1.18	
Conocer ambientaciones literarias	1.18	
Asistir a partidos de fútbol	2.35	12.50
Para ver la corrida		2.08
Para ver actores, personajes famosos		4.17
Ya he estado	1.18	
Me han hablado del lugar		4.17

ANEXO V

MODELO DE ENTREVISTA

[Conversación con Sofía: hija de madre venezolana y padre italiano originario de otra región del sur de Italia. Casada con emigrante en Venezuela retornado al pueblo. Ha vivido en Venezuela hasta los 22 años. Lleva 25 años en el pueblo. Su familia volvió un año después que ella a la provincia de origen de su padre, debido a la situación en Venezuela. Tiene tres hijos que han nacido aquí.]

Había hablado de la entrevista con ella hace unas semanas; me esperaba en estos días. Voy a buscarla a la tienda en la que trabaja con su marido. Le ofrezco un café, pero ella me dice que me lo ofrece en su casa. Subimos y nos sentamos en el comedor. Me habla en italiano, aunque yo me estoy dirigiendo a ella siempre en español (en otras ocasiones que nos hemos encontrado siempre me ha hablado en español). Me pregunta por la entrevista, por el máster, por mi experiencia aquí en el pueblo. Su marido conoce al mío, pero ella sabe relativamente poco acerca de mí.

Está un poco incómoda porque el perro está nervioso y me busca para jugar. Le digo que no me molesta.

Lo primero que me aclara es que ella es "mulata": es hija de italiano y venezolana.

Después de muchos años consigo... trovo mucha dificultad a escribir en español.

Le hablo de mi perplejidad con algunas palabras italianas que creo que también existen en español.

Hay palabras que cuando las digo, las digo siempre en español... aunque esté hablando con italianos, porque me parece que me representan más la emoción que estoy sintiendo en ese momento, será porque el español es más amoroso, menos fuerte que el italiano. .. cuando quiero decir que estoy molesta me viene más fácil decir que estoy "caliente"...

Me habla de su familia, de cuando se vino de Venezuela.

Tengo una unión muy fuerte con mis hermanos (tres varones y una hermana)... dejarlos a ellos fue lo que me hizo sufrir más... me parecía que me iban a olvidar... lloraba todas las noches... cuando se vinieron para Italia, gracias a Dios ya están toditos aquí.

Sus suegros eran hijos de emigrantes a Venezuela. Su padre estaba sólo en Venezuela (llegó allí a principios de los sesenta)

Venezuela es multiétnica, hay de todas las naciones... las colonias más grandes son italianos, españoles, árabes y portugueses... muchos italianos... muchos sicilianos, casi todos sicilianos.

Vengo de una familia que es mixta... con los italianos nos conseguíamos en el club Ítalo. La familia de mi madre es matriarcal... por una parte nos veíamos con italianos, pero la mayor parte de las veces estábamos con la familia de mi mamá... visto que mi papá tampoco tenía familia allá... nosotros veníamos a Italia de vacaciones cada dos años... mi hermano se lo trajeron para acá [...] yo soy la mayor... el segundo, mi papá decidió de "esradicarlo" e mandarlo para acá para Italia a estudiar aquí en Italia con mi abuela.

Me habla de la tolerancia étnica en Venezuela:

En Venezuela estamos habituados... nosotros tenemos todavía los indígenas de la Amazonia... los guajiros, una raza extraña... pero se vive bien porque toda la comunidad está acostumbrada a la cantidad de razas que hay.

Mi papá fue un emigrante y entonces no me ha gustado nunca criticar a un emigrante... o negro, o blanco o lo que sea...

Toca el tema de la identidad...

...mi papá nunca llegó a ser venezolano [...] la carta de identidad tenía otro color [...] venía siempre llamado "musíú" y a mi papá no le calaba... porque él se sentía integrado... [...] teniendo una familia mixta...

Nosotros –bueno, tú no tanto, porque tú en España eres española-, pero yo en Venezuela, me llamaban "la italiana"[...] me llamaban "la italianita"; llego aquí en Italia, y me llaman "la venezolana" y entonces yo siempre he dicho "yo nunca estoy en el puesto justo en el momento justo", porque si estoy aquí soy venezolana, si estoy en Venezuela soy italiana... nosotros fuimos para Venezuela cinco años atrás y me sentía extranjera... me sentía en mi tierra nada más que cuando estaba con mi familia... me sentía turista, no me sentía venezolana, con todo y que es mi tierra, que la adoro... pero apenas yo salía... o será porque mis hijos hablaban italiano y entonces se giraban... me veían...

Pregunto: ¿Has hablado siempre en italiano con tus hijos o en español?

En español... ellos hablan los dos... no les gusta mucho, no es que hablan mucho en español... cuando vienen mis tías, ellos son obligados a hablar en español... ellos entienden todo y hablan casi todo, el único que tiene algo de problema es el chiquito...

Cambia de tema ella sola:

Pues... en el Pueblo mi trovo bene, me gusta, estoy bien, me he integrado bien, no he tenido problemas... también porque es un pueblo de emigrantes, perciò chi rientra viene accettato... loro sono emigrati quasi tutti, perciò...

[También eres italiana]

Sí, cuando nacíamos mi papá nos presentaba al consulado y cuando vine aquí lo único que tuve que hacer es pedir la cédula de identidad (en 1987)...

[¿Allí trabajabas?]

Estudiaba (economía y comercio)

[¿Y aquí no seguiste...?]

No, porque se necesitaba... qué se yo por qué... el primer año porque sufría mucho... después decidí "tengo que tener un niño", porque si pues sigo aquí llorando, llorando... voy a querer regresar, me vendría de nuevo de regresarme a Venezuela... después que tienes el niño chiquito no te viene más de estar haciendo cambios... Orita, hubiese aprovechado el tiempo... en vez de niños, en hacer una reválida.

Hablamos de las dificultades burocráticas, de la integración.

¿Tú cómo te has conseguido aquí? [Le cuento mi experiencia en el pueblo]

¿No te has informado para ser traduttrice? [Le hablo de mi trabajo ocasional como traductora y enseñante de clases particulares como una ocupación que no es segura ni tiene continuidad]

Ese es el problema de la Sicilia [...] Pero se cambia en la vida, se adapta uno... todo es cuestión de adaptarse... si tú te metes en la cabeza que te quieres ir, que no te consigues... he conocido gente que ha llegado aquí y después se ha ido porque se ha vuelto loca... ¿qué hacen aquí? Si ya uno llega con esa mentalidad no te adaptas para nada... yo sufrí por mi familia, pero no que no me gustaba donde estaba... yo lloraba porque me faltaban mis hermanos... no porque no me gustaba estar aquí...

[Tú también trabajas, aparte de la casa, los niños, tienes amistades... la soledad...]

No, a mí no me gusta la soledad, a mí me gusta estar en compañía, la amistad... será el tipo de carácter, que soy una que se adapta fácilmente...

No quiere hablar mal del Pueblo...

No me gusta ni criticar el pueblo ni que me critiquen Venezuela... yo puedo criticar Venezuela con un venezolano porque sabe que soy venezolana, pero que otras personas me critiquen Venezuela me duele porque es mi tierra... lo mismo me sucede ahora aquí, si me critican el pueblo, si me critican Italia me duele porque aquí nacieron mis hijos, aquí vivo, ya yo soy más italiana que venezolana porque ya yo tengo 25 años aquí y en Venezuela yo estuve hasta 22, así que de

tiempo yo soy más italiana que venezolana... yo no tuve mucha dificultad en adaptarme, en integrarme...

Claro, yo al principio venía de una ciudad y conseguirme en este pueblito pues... yo decía ¡Dios mío, pero aquí no hay nada!, pero después digo, dos minutos y estás en la capital...

[¿Hablas siciliano?] *Poquito... no hablo ni siquiera bien el italiano después de 25 años ... (...) a mí me viene más difícil lingüísticamente... porque no he sido nunca... yo cualquier palabra en siciliano la digo, pero es raro, pero tengo un problema lingüístico, porque no he sido nunca buena para las lenguas...*

Pregunto por las actitudes de la gente hacia ella, por su nacionalidad, cultura...

No me ha dado problemas... no... [Suavizo el enfoque, porque veo que no quiere decir nada que pueda parecer un juicio negativo: ¿Pero muestran interés hacia... cosas como la cocina, la música...?] Sí, sí... bueno, los latinoamericanos son muy alegres... la música... uno trata siempre de hacer conocer tus costumbres, la comida... por ejemplo las amistades nuestras, cada vez que hago la arepa ellos vienen y comen aquí y si hago algo de típico los llamo siempre, porque tú tratas siempre... no pierdes...no pierdes ciertas tradiciones... Una cosa rarísima... yo no soy muy católica...pero cuando voy a la iglesia aquí no he podido nunca responder en italiano... si voy a la iglesia yo estoy siempre con la boca cerrada , las oraciones y el padrenuestro lo digo en español... eso es una cosa que yo nunca he podido quitarme de mi tierra...[hablamos de la fe y del catolicismo, de la trasmisión a los hijos de la fe]

[¿Aquí en el pueblo hay muchos venezolanos entonces, no?]

Sí, uh, tantísimos... exagerados...

[¿Cuántas familias crees que puede haber aquí... veinte?]

Dì più! No tienes una idea... yo que he conocido a casi todos... hay muchas familias venezolanas, muchas...

[¿Emigrantes retornados? ¿Que hablan español?]

Que hablan español, sí...

[¿Cincuenta... o tantas no?] *Può darsi... sólo aquí al lado tengo dos o tres familias...*

Aquí hay dos familias que son jóvenes y ellos trabajan en XXXX en la capital... están... [nombra varias personas]

Pregunto si hay de otras nacionalidades: [¿argentinos?]

Argentinos hay pocos... casi todos son venezolanos... yo por el acento por ejemplo entiendo... hablamos el mismo idioma, pero se entiende que cada quien es de un país...

Me cuenta que de viaje en Barcelona tuvo dificultades para entender a la guía que contrataron "en castellano" ...

Nosotros hablamos el castellano, y en Venezuela se habla el castellano, que viene de la Castilla... y yo decía ¿Puede ser que el castellano aquí en España lo consideran otro idioma?

Seguimos hablando de los hispanos de la zona.

Por ejemplo, aquí no hay muchos españoles... a lo mejor la única española eres tú [le comento que me han hablado de una mujer mayor] Ah, sí XX... ella es española pero vivió muchos años en Venezuela, de España emigró en Venezuela y se casó con uno de aquí, pero ella tiene una hija en España... pero nadie le dice que es española porque ella emigró del Venezuela para acá, pero en realidad ella es española.

Pregunto por las creencias, pero quizá no me expreso bien y ella interpreta la pregunta al contrario: me habla de creencias folclóricas de la gente del pueblo, de tradiciones, así que reformulo la pregunta:

[¿Qué imagen crees que tienen ellos de Venezuela y de los venezolanos, qué opiniones?]

Yo tengo 25 años aquí, que no son pocos... el venezolano piensa siempre que Venezuela es mejor país del mundo, lo pienso también yo, pero ahorita no se puede vivir en Venezuela y yo pienso que todos los venezolanos que estamos aquí tratamos de traer un poquito de tradiciones nuestras porque Venezuela es muy alegre... en Navidad es cuando se siente más que no estás en Venezuela, porque allí se siente mucho la Navidad, en vez aquí no... ahora la siento también yo la Navidad aquí, vamos a entendernos, pero no es la Navidad nuestra, no es la alegría del Venezuela y con cualquier venezolano que tú hables te puede decir que... yo ya no tanto pero... te meten la música típica de Navidad, te hacen la comida... yo trato de mantener la comida... pero la música aquí no la entienden: aquí entienden la salsa, el merengue, pero en Navidad tenemos las gaitas... y esa es la cosa que a ti te trasmite de más la Navidad en Venezuela, porque donde vas vas, tú oyes esta música por todas partes...

Intento centrar el tema:

[¿Has oído a los italianos formular opiniones sobre Venezuela... la situación política...?]

Ahorita no se puede vivir en Venezuela, ahorita es horrible... yo tengo mi familia allá... mis tíos... una cosa que no hubiese podido imaginar es llegar al punto de no poder hablar de política en familia... se molesta, se pelean... esta situación económica, esta situación política en Venezuela lleva a eso... quien le da la razón a Chaves es chavista que no acepta el resto del mundo... no se puede vivir en este momento en Venezuela... mis tíos me dicen: "no vengas, es peligroso" [¿Para vosotros, por ser extranjeros?] No, también para ellos, pero se han adaptado... nosotros no, nosotros dejamos una Venezuela bellísima...

Pero es siempre un país bellissimo... es bello... y tiene muchas cosas que ver...
[comento de paso el hecho de que en Italia pasan telenovelas venezolanas; S. asiente y ríe]

La última vez que fuimos, fui con el deseo enorme de hacer conocer Venezuela a mis hijos, que ya eran grandes porque es una cosa que te queda, porque dices: "Aquí no tengo pasado, mi pasado está en Venezuela" y entonces crecer estos hijo sin que vean tu pasado, dónde estudiaste, dónde ibas... la posibilidad de hacerlos girar y hacerlos conocer... mi tierra... y eso lo realizamos.

A ellos les gustó Venezuela, pero para vivir nada... y yo tampoco, aunque si la situación fuera buena, ya estoy acostumbrada aquí.

Pregunto por el efecto que causa su acento a la gente...

Sí, aquí todo el mundo me dice "¿De dónde es, española?" Soy venezolana... "Qué bello ese acento"... me da hasta pena decir que llevo 25 años aquí y que todavía tengo el acento y que todavía no hablo bien el italiano... mis hermanos me echan bromas por eso... tengo mucha dificultad en pronunciar, debe ser porque mi suegra y mis cuñadas hablaban español y hablábamos siempre español dentro la casa... en vez ellos se han casado con un italiano y les viene más fácil hablar en italiano... por ejemplo si te molesta te viene más fácil hablar en tu lengua natal... si yo estoy molesta, hablo en español.

Me habla del uso del español con sus hijos adolescentes:

Una cosa que creo que les pasará también a ustedes... que llegará el momento que tu hija te diga: "mamá no hables en español delante de la gente", porque ellos pasan un periodo que les da pena... se sienten diferentes... entonces en ese periodo estás "fregada" porque tú que estás acostumbrada a hablar en español dentro la casa tienes que empezar a hablar también en italiano porque te llegan todos los amiguitos... y no puedes hablar en español.

Seguimos hablando, pero decido apagar la grabadora.