

ENTREVISTA CON MARIA VITTORIA CALVI

UNIVERSIDAD DE MILÁN

A CARGO DE GIUSEPPE TROVATO

UNIVERSIDAD DE CATANIA



Maria Vittoria Calvi, catedrática de Lengua española de la Universidad de Milán, tiene una larga experiencia en la investigación y en la docencia universitaria. Es autora de numerosos estudios de lingüística española, con especial atención por la enseñanza-aprendizaje de lenguas afines (*Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, 1995; "Notas sobre la adopción de anglicismos en español y en italiano", 1998; "[Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano](#)", 2004 y las lenguas de especialidad (*Las lenguas de especialidad en español*, 2009).

Entre sus publicaciones más recientes, sobresalen las dedicadas a la lengua del turismo (*Lengua y comunicación en el español del turismo*, 2006; "Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación", 2010) y a la lingüística de la migración ("El español como lengua inmigrada en Italia", *Lengua y migración*, 2011).

Dipartimento di Lingue e Culture Contemporanee
Piazza Montanelli 1, 20099 Sesto S. Giovanni (Milano)
Tel. +39 02 50321641
Fax +39 02 50321640
correo-e: [maria.calvi \[arroba\] unimi.it](mailto:maria.calvi@unimi.it)

La presente entrevista pretende abordar algunos temas relacionados con la evolución de la enseñanza / aprendizaje del español en el contexto educativo italiano, contando con la valiosa colaboración de la profesora Maria Vittoria Calvi, quien elabora algunas reflexiones puntuales acerca de cómo se ha desarrollado el papel del español como lengua de proyección internacional a lo largo de las últimas décadas. Además de ofrecer una panorámica iluminadora sobre los distintos enfoques a través de los cuales se ha plasmado el proceso de enseñanza / aprendizaje de esta lengua, Maria Vittoria Calvi hace hincapié en las ventajas que puede brindar la afinidad lingüística español-italiano e incide en las consecuencias que han acarreado los flujos migratorios en el escenario educativo y didáctico italiano. Asimismo, en la entrevista se afronta el campo de las lenguas de especialidad (o con fines específicos), con especial referencia al español del turismo, una de las líneas de investigación más desarrolladas por la autora. La parte final está dedicada a las perspectivas didácticas con vistas al futuro y a la evolución que pueden experimentar en el contexto universitario.

En su libro Didattica di lingue affini (1995), usted proporciona un perfil histórico sobre la glotodidáctica y la enseñanza del español en Italia, poniendo de relieve la escasa atención que se dedicaba, hace unas décadas, a la enseñanza / aprendizaje del español a nivel académico. ¿A qué se debía este fenómeno, a su juicio? ¿Cuál era, en concreto, la situación de la lengua española cuando usted empezó su andadura en la universidad italiana?

Cuando, en la década de los setenta del siglo pasado, me acerqué al estudio y a la enseñanza del español, el cultivo de este idioma en Italia había quedado en último lugar frente a la difusión de otras

lenguas europeas como el inglés, el francés y el alemán. Los métodos de enseñanza eran obsoletos y era muy difícil encontrar materiales actualizados. Ya existía, eso sí, un brillante hispanismo, orientado sobre todo hacia el campo literario; pero en el imaginario del italiano medio no tenía cabida el estudio de la lengua española, considerada poco útil o incluso tan “fácil” que no merecía la pena gastar energías en ella.

En aquellos años, ya se estaban poniendo en tela de juicio los métodos audiolinguales, inspirados en la psicología conductista y basados en la insistente repetición de estructuras, y se asomaban enfoques de tipo comunicativo, centrados en el alumno y sus necesidades comunicativas, haciendo hincapié en los aspectos funcionales e interactivos del aprendizaje. Si bien es cierto que dicha “revolución” comunicativa, en cuyos fundamentos teóricos se fueron incorporando aportaciones de varias disciplinas (etnografía de la comunicación, sociolingüística, ciencias cognitivas, etc.), solo se afirmaría plenamente a partir de los años 80, no podemos por menos que destacar la distancia entre las metodologías adoptadas en la enseñanza del español a italianos, anclada a los métodos tradicionales de gramática-traducción, y las innovaciones que se estaban gestando en la didáctica de las demás lenguas extranjeras.

Dicha situación dependía de varios factores: la escasez de alumnos, la penuria de estudios lingüísticos frente a la pujanza del hispanismo literario, y el retardo que aún caracterizaba la didáctica del español como lengua extranjera a nivel internacional, sin olvidar que España todavía se mantenía aislada del contexto europeo.

La panorámica que usted nos acaba de ofrecer no resulta especialmente alentadora y brinda la imagen del español como el “farolillo de cola” frente a las demás lenguas extranjeras arriba mencionadas. Posiblemente este retraso se debiera también a una falta de adecuación de las metodologías al uso para el caso de las lenguas afines. Me gustaría saber si, a la sazón, se empezaba a vislumbrar la voluntad de innovar la enseñanza sin perder de vista las especificidades de la enseñanza de lenguas afines y, en caso afirmativo, cómo se concretaron en la práctica docente o bien en la elaboración de materiales didácticos.

Sí, hubo algunos tímidos intentos innovadores, todavía en la estela del estructuralismo, como el “curso audiolingüístico para estudiantes italianos” *Lingua viva* (Nuzzo 1977); o el método del que fui coautora, *Español situacional* (Calvi / Guasconi / Provoste 1977), cuyo enfoque metodológico suponía una superación del estructuralismo pero siempre en el marco de un aprendizaje rígidamente controlado a través de materiales “artificiales”, creados *ad hoc* para la enseñanza. La década de los 80 se abrió con un método muy novedoso, *Materiales lingüísticos para la comunicación social* (Melloni / Capanaga 1980), que proponía documentos auténticos, centrados en la realidad sociopolítica española y destinados a la enseñanza del español en facultades no literarias.

Hay, en efecto, un elemento que ahora, desde la altura del año 2012, me parece importante destacar: en los estudiosos más sensibles a las problemáticas lingüísticas y pedagógicas, se difundió pronto la conciencia de la especificidad de la enseñanza de las lenguas afines, como son el italiano y el español, y la consiguiente inadecuación de metodologías que no toman en suficiente consideración el papel de la L1 y de la reflexión consciente. Me refiero, por ejemplo, al artículo de Liberatori y Scelfo Micci (1977), que demostraba la escasa validez, para el español a italianos, de los métodos audiolingüales, que no explotaban los efectos positivos de

la afinidad, insistiendo innecesariamente en ejercicios repetitivos y monótonos.

Asimismo, las metodologías de tipo comunicativo tardaron en implantarse, debido también, entre otros factores, a la percepción del riesgo que supone, para las lenguas afines, sobrevalorar una competencia comunicativa de tipo estratégico, a expensas de la corrección gramatical y del desarrollo armónico de otras destrezas. De ahí que se afianzara la conciencia de la oportunidad de un enfoque contrastivo, no ya en la versión “fuerte”, predictiva, propuesta en 1957 por Robert Lado, sino en una perspectiva más abierta, que no viera en la L1 solo una causa de errores sino una positiva fuente de hipótesis sobre la nueva lengua.

Ya en la década de los 90, el español en Italia empezó una nueva andadura, emprendiendo caminos poco trillados sin subestimar las ventajas, así como los problemas, planteados por la semejanza interlingüística, e intentando conciliar la dimensión comunicativa con la reflexión gramatical explícita, contrastiva, uno de los aspectos en los que insistí mayormente en mi libro *Didattica di lingue affini*. Me refería al español, pero creo que las mismas consideraciones se pueden aplicar a otros casos análogos, sobre todo dentro de la familia romance.

Ahora bien, estamos en 2012, vivimos y operamos en entornos didácticos cada vez más globalizados y plurilingües. En este marco, es indudable que el papel del español se ha visto fortalecido tanto en los currículos como en los planes de estudios de las instituciones escolares y académicas italianas. ¿Cómo cree que la enseñanza / aprendizaje del español en Italia está enfrentando estos desafíos?

En las dos últimas décadas, la situación se ha transformado de forma espectacular: si bien en la enseñanza secundaria la fuerza expansiva

del español se ha visto obstaculizada por la resistencia de las lenguas “tradicionales” y por la escasez de recursos, en las universidades su ascensión ha sido imparable, hasta conquistar un estable segundo lugar después del inglés en todas las titulaciones que prevén el estudio de más de una lengua extranjera.

Este auge, por supuesto, está vinculado a una nueva valoración de la cultura y de la sociedad española, protagonista de grandes mutaciones y capaz de proyectar una imagen más positiva, actual y dinámica. Todavía se mantiene vigente el estereotipo de una tierra “caliente” abocada a la diversión y al turismo, pero se observa una mayor atención hacia las tendencias de la sociedad española. Recordemos, como botón de muestra, la reciente difusión del hispanismo *indignados*, que define al movimiento juvenil de protesta que, desde España, se ha propagado con fuerza irradiadora al resto de Europa. Aunque en alternancia con el italiano *indignati* o italianizado en la pronunciación [indi'ɲados], desde hace unos meses el término recurre casi a diario en los medios de comunicación.

“la didáctica del español en Italia ha alcanzado la *madurez*, manteniéndose al paso con los tiempos sin perder su identidad”

Como es comprensible, a veces la cantidad va en detrimento de la calidad. La urgencia de cubrir plazas, la demanda de materiales y el elevado número de alumnos son todos elementos que pueden menoscabar las ventajas de la difusión. Sin embargo, podemos afirmar que, en conjunto, la didáctica del español en Italia ha

alcanzado la “madurez”, manteniéndose al paso con los tiempos sin perder su identidad.

A lo largo de la etapa del *boom*, la enseñanza del español en Italia se ha alineado con las otras lenguas, participando en la “revolución” propiciada por las nuevas tecnologías e incorporando contenidos culturales de calidad. Gracias también al estímulo ofrecido por un conspicuo alumnado, atraído por la pujanza expansiva de esta lengua y su entorno cultural.

¿Cómo ha cambiado la oferta de materiales didácticos? ¿Cómo valora el panorama actual?

Por supuesto, el panorama resulta ahora más rico y diversificado. Han aparecido nuevos métodos que combinan de forma equilibrada distintos recursos metodológicos, incluyendo la reflexión contrastiva. Recordemos, entre otros, el éxito de *NosOtros* (Benavente / Boscaini 2006), destinado a los alumnos de la secundaria.

Cabe añadir que la práctica didáctica se ha visto apoyada por un repentino florecimiento de estudios lingüísticos y glotodidácticos realizados en ámbito universitario, debido a la autonomía de las disciplinas lingüísticas frente a las literarias, que se estableció con la reforma de principios del milenio.

No sorprende que los últimos años hayan sido fecundos no solo en manuales prácticos y métodos sino también en gramáticas de español para italianos. No todas llevan a cabo sistemáticamente la reflexión contrastiva, pero sí tienen en cuenta el público al que se dirigen. La *Grammatica spagnola* de Carrera Díaz (1997) fue una de las primeras en llenar el vacío preexistente; entre las más recientes,

cabe citar *Contrastiva. Grammatica della lingua spagnola* (Barbero / Bermejo / San Vicente 2010), *Entre Palabras. Grammatica contrastiva della lingua spagnola* (Carrera Díaz / Silvestri 2010), la *Gramática de referencia de la lengua española* (Lozano Zahonero 2010) y la *Gramática de perfeccionamiento de la lengua española* (Lozano Zahonero 2011).

Sus reflexiones dan cuenta de la evolución prometedora que ha experimentado el español en el concierto de las lenguas internacionales. A estas alturas y en el campo específico que nos ocupa, ¿considera usted que hay otros pasos que dar para explotar más eficazmente las ventajas ofrecidas por las afinidades? ¿Cómo se plantea la enseñanza de lenguas similares dentro de las tendencias más actuales de la lingüística aplicada?

Podríamos destacar, ante todo, la necesidad de incorporar el enfoque contrastivo y la reflexión metalingüística dentro de la enseñanza comunicativa, adaptándola, de esta manera, a las exigencias de los aprendientes de lenguas afines. Teniendo en cuenta también, como es lógico, las necesidades del colectivo de alumnos, el estilo de aprendizaje y demás factores que afectan al proceso.

Un panorama en el que tienen cabida las tendencias más actuales en la didáctica de lenguas extranjeras, a las que se empieza a aplicar la etiqueta de *postcomunicativas*. De la misma manera que ocurre con lo *postmoderno*, que conlleva una revisión crítica y una perspectiva "deconstructivista" de lo anterior, este enfoque implica una actitud abierta y ecléctica. El eclecticismo metodológico no es un fenómeno nuevo, pero ahora se hace especial hincapié en la adecuación a las necesidades de específicos colectivos de alumnos. Por ejemplo, Baralo Ottonello (2008) subraya que, desde una perspectiva postcomunicativa, el aprendizaje de una lengua se entiende como

un proceso heterodoxo, ecléctico, de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas. En esta definición de "proceso heterodoxo" se condensa la actitud desacralizante y el rechazo por el "método". No se trata de confeccionar metodologías radicalmente nuevas, sino de incluir en el ámbito de lo postcomunicativo los diseños de cursos más singulares. Este eclecticismo, sin embargo, solo puede dar buenos resultados a partir de una amplia plataforma de conocimientos. El concepto de *posmétodo*, defendido por Kumaravadivelu en obras como *Beyond methods* (2003), está en esta misma línea.

Por otra parte, la transparencia se puede aprovechar de forma positiva para desarrollar competencias plurilingües de forma paralela. Cabe recordar, a este respecto, la reciente publicación de *EuRom5. Leggere e capire 5 lingue romanze: portugués, español, català, italiano, français* (2011), que revitaliza un proyecto dirigido por la lingüista francesa Claire Blanche-Benveniste. Por otra parte, la comunicación internacional exige competencias plurilingües, no necesariamente aplicadas a todas las destrezas, sino orientadas a la comprensión recíproca.

En resumidas cuentas, la etiqueta de enseñanza postcomunicativa permite englobar bajo el mismo rótulo las tendencias más actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras, en el marco de un "eclecticismo consciente", que consiste en mezclar los enfoques más diversos, pero siempre ajustándolos, con sabiduría y profesionalidad, al perfil de los discentes. En este marco, para el caso de las lenguas afines, también tiene cabida un enfoque contrastivo que no descarte la reflexión explícita pero que sepa aprovechar distintas sugerencias, desde la enseñanza colaborativa a las nuevas tecnologías, solo para citar algunos ejemplos.

También se vislumbran fenómenos nuevos; por ejemplo, como consecuencia de los actuales flujos migratorios, las aulas se han convertido cada vez más en contextos plurilingües y multiculturales. *Usted ha sacado a colación un tema sumamente interesante, que abre camino a nuevas tendencias y orientaciones en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras. Quisiera que profundizase un poco más en la influencia que ejercen los fenómenos migratorios en el panorama educativo y, más en concreto, en la enseñanza del español.*

En efecto, el español es también, en la Italia de hoy, una de las principales lenguas de la inmigración. De manera similar a lo ocurrido en España, en las últimas décadas Italia ha abandonado su condición de país de emigrantes, para convertirse en destino de crecientes flujos de inmigrados. Entre las procedencias, se destaca un consistente grupo de latinoamericanos - peruanos y ecuatorianos en su mayoría -, que constituyen, en su conjunto, una de las principales minorías lingüísticas en la Italia de hoy.

En ciudades como Milán y Génova, el español se oye en la calle y en los medios de transporte, se ve en los letreros de algunas tiendas, se habla en las familias y en los lugares de encuentro habitual de estos colectivos. Pero las segundas generaciones, como suele ocurrir en los contextos migratorios, tienden a abandonar la lengua de origen, que utilizan en la intimidad del hogar pero que no saben escribir. Los padres mismos, por otra parte, conceden prioridad al italiano para favorecer la integración educativa y laboral de los hijos; aunque las actitudes varían y el panorama resulta bastante diversificado, sin que se pueda prever todavía el resultado final del contacto (Calvi / Mapelli / Bonomi 2010).

Se plantea, entonces, una situación de convivencia muy interesante en la perspectiva de la lingüística de la migración, que enfoca el contacto teniendo en cuenta el contexto en el que se produce y el papel activo de los hablantes en la construcción de nuevas

identidades. Pero también son significativas las repercusiones en el campo educativo. Cabe subrayar, ante todo, el contraste entre el prestigio ganado por el español como lengua extranjera y la desvaloración del español inmigrado. Dejando de lado las palabras de la cocina "étnica", los pocos términos españoles relacionados con la inmigración (por ejemplo, *latinos*, *pandillas*) tienen connotaciones negativas, al identificarse con las bandas juveniles y los episodios de violencia que estas protagonizan.

Por otra parte, en la percepción de sus propios hablantes la lengua no constituye un "capital simbólico" (Bourdieu 1991), dotado también de potencialidades económicas, sino, como mucho, un patrimonio familiar, que puede incluso representar un estorbo en el aprendizaje del italiano. Una actitud a veces fomentada por algunos profesores, que conservan el antiguo prejuicio según el cual la L1 representa un obstáculo en el aprendizaje de la nueva lengua, mientras que las investigaciones en el sector reafirman la importancia del mantenimiento de la L1 para el desarrollo cognitivo del niño (Abdelilah-Bauer 2006).

En la perspectiva de la enseñanza del español, esta situación puede convertirse en un recurso. En efecto, los programas para el mantenimiento de la lengua de herencia, que ofrecen innegables beneficios para el desarrollo cognitivo y el éxito escolar de los menores inmigrados, también pueden entroncar con la enseñanza del español como lengua extranjera.

Desde este punto de vista, sobresalen los experimentos que desde hace algunos años se vienen realizando en Génova, una ciudad donde la presencia de niños ecuatorianos en las escuelas es abrumadora. Se trata de programas de enseñanza bilingüe de mantenimiento evolutivo y no estático, inspirados en experiencias análogas realizadas en los Estados Unidos; es decir, programas que

no se limitan a evitar la pérdida de lengua sino que se proponen potenciar las habilidades en la misma (Carpani / Sanfelici / Ariolfo 2011).

Cabe recordar, por último, que la presencia de inmigrantes de diferentes lenguas maternas en las aulas contribuye a romper la uniformidad de la lengua de partida de los aprendientes, planteando situaciones inéditas para los profesores de ELE en Italia.

Gracias por sus reflexiones esclarecedoras acerca de un tema que despierta especial interés, sobre todo, en el seno de nuestras sociedades actuales, cada vez más marcadas por la interculturalidad, un fenómeno que, dicho sea de paso, no se tiene que confundir con el de multiculturalidad, que supone la simple convivencia entre grupos de distinto origen, sin que se tenga como objetivo el respeto recíproco. Ahora bien, tratemos otra cuestión: entre sus líneas de investigación, se destaca el análisis esmerado de las lenguas de especialidad, a saber el español del turismo, tema al que ha dedicado especial atención en numerosos de sus trabajos. A este propósito sería interesante saber cómo ha surgido su interés por este campo de estudio y cómo ha decidido abordarlo.

De acuerdo, pero tenemos que echar otra vez la mirada hacia atrás. He mencionado antes los primeros métodos que ofrecieron itinerarios de aprendizaje a través de documentos específicos, orientados a la esfera político-social. Fue precisamente en las facultades no literarias donde se desarrolló la investigación sobre las lenguas de especialidad – o *con fines específicos*, para utilizar otra denominación muy conocida –, puesto que en ellas la enseñanza de las lenguas extranjeras estaba desligada del estudio literario. Se crearon, además, interacciones positivas entre docentes de diferentes áreas lingüísticas, con un consiguiente avance tanto en las metodologías didácticas como en la descripción de estas variedades funcionales de las lenguas. Se planteó la posibilidad de enseñar la lengua *a través de* los saberes específicos, haciendo hincapié en la

motivación (Montalto 1998), y se realizaron múltiples calas en el discurso político y económico, en sintonía con la demanda internacional de un aprendizaje del ELE dirigido hacia los conocimientos sectoriales y el mundo de los negocios.

En mi caso personal, el acercamiento a esta parcela de la lengua vino más bien como consecuencia de las transformaciones ocurridas en las facultades de tradición filológica, que fueron diversificando la oferta formativa. Junto con la puesta en marcha del proceso de Bolonia, que se produjo a principios de este milenio, se implantaron nuevos planes de estudio, con las lenguas como materias troncales, pero no asociadas a las filologías sino a los estudios culturales y a las ciencias sociales. Esta renovación de las carreras universitarias acarreó la necesidad de nuevos enfoques en la didáctica y en la investigación lingüística. De ahí mi decisión de dedicarme a uno de los sectores especializados menos estudiados por los lingüistas, pero no por ello menos fecundos, es decir, la lengua del turismo: una variedad de perfil muy heterogéneo, propia de un ámbito profesional en continua expansión.

Más en general, la demanda de formación específica ha propiciado un cambio de rumbo en el estudio de las lenguas de especialidad, pasando de la insistencia en el léxico y en la terminología especializada al análisis de los aspectos discursivos (propósitos comunicativos, géneros textuales, relación entre los interlocutores, etc.), ya que el impacto social de las lenguas especializadas no es menos decisivo que su valor epistemológico. Esto tiene importantes repercusiones en el terreno didáctico, puesto que la aproximación a estas variedades lingüísticas debe ser multidimensional.

Hoy, además, se plantean nuevos retos ligados a la difusión de las lenguas de especialidad a través de Internet, que está modificando algunos de sus rasgos. El experto ya no es el único responsable de la

transferencia de conocimientos especializados; la mayor accesibilidad lo obliga a una negociación de su saber, y sobre todo de su lenguaje, para acercarse a los destinatarios.

En efecto, la difusión de saberes especializados es tal que todo recorrido de aprendizaje de una lengua extranjera debe tenerlo en cuenta, en mayor o menor medida. Dicho esto, quisiera finalizar esta entrevista con una proyección hacia el futuro. El enfoque comunicativo, sin lugar a dudas, marcó un hito en la didáctica de lenguas extranjeras, ya que se empezó a concebir la lengua como vehículo de comunicación, con especial hincapié en los aprendientes y sus necesidades comunicativas. Y fue dentro del enfoque comunicativo donde se desarrolló el que se ha dado en llamar enfoque por tareas, que tantas repercusiones positivas ha tenido en la enseñanza del español a extranjeros. Sin embargo, como todos los métodos, tiene sus límites y necesita ser superado. A guisa de conclusión y retomando el concepto expresado anteriormente, a saber lo postcomunicativo, ¿hacia dónde vamos? ¿Cómo piensa usted que debería evolucionar la didáctica del español a la luz de las nuevas tendencias que se vienen perfilando desde hace ya algunos años? ¿Queda algún cabo suelto que le gustaría atar?

Hace ya bastante tiempo que se habla de enseñanza basada en el discente, de aprendizaje cooperativo, etc., es decir, de metodologías que ponen al alumno en el centro del proceso. Yo quisiera insistir, además, en la necesidad de un aprendizaje consciente, que potencie la capacidad de reflexionar sobre la(s) lengua(s), para alcanzar una verdadera autonomía. De hecho, la observación de las situaciones reales de aprendizaje nos revela que el aprendiente tiende a comparar las lenguas en contacto, y su interlengua va progresando, en buena medida, a través de estas conjeturas; los fenómenos de cambio de código e hibridación no son simples reflejos pasivos, interferenciales, sino procesos activos, participantes, aunque el

emisor no tenga clara conciencia de ello. La investigación de campo lo demuestra claramente, pero es muy difícil desterrar la creencia de que, en la enseñanza / aprendizaje de una L2, se debe prescindir de la L1.

“quisiera insistir, además, en la necesidad de un aprendizaje consciente, que potencie la capacidad de reflexionar sobre la(s) lengua(s), para alcanzar una verdadera autonomía. De hecho, la observación de las situaciones reales de aprendizaje nos revela que el aprendiente tiende a comparar las lenguas en contacto, y su interlengua va progresando, en buena medida, a través de estas conjeturas”

La traducción también es un instrumento muy potente para comparar las lenguas, los profesores no deben tener miedo de poner en contraste las lenguas implicadas; no solo cuando se quiera formar a futuros traductores o intérpretes, sino como herramienta para el aprendizaje, máxime cuando las lenguas están tan estrechamente emparentadas que la confrontación espontánea es inevitable. Por otra parte, y como leemos en el Marco de referencia europeo, a las actividades de mediación debe corresponder un lugar adecuado en el syllabus, ya que forman parte de la experiencia común, y no son prerrogativa de los especialistas.

Para atar cabos: mi trayectoria personal me ha llevado a poner en relación las teorizaciones sobre la enseñanza en el aula, vistas en su desarrollo a lo largo de un arco temporal bastante amplio, con las observaciones de campo sobre los procesos espontáneos; la descripción de la lengua general con el estudio de sus variedades. Creo que en la “contaminación” entre estos distintos enfoques está la clave de los retos futuros.

BIBLIOGRAFIA CITADA

Abdelilah-Bauer, B. (2006), *Le défi des enfants bilingues*. París: Editions La Découverte.

Baralo Ottonello, Marta (2008), “De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas”, *V Congreso Brasileño de Hispanistas / I Congreso Internacional de la Asociación Brasileña de Hispanistas*
http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/De%20las%20funciones.pdf

Barbero, J. C., Bermejo, F. y San Vicente, F. (2010), *Contrastiva. Grammatica della lingua spagnola*. Bolonia: CLUEB.

Benavente, S. y Boscaini, G. (2006), *NosOtros* (Libro del alumno A, B, C). Turín: Loescher.

Bonvino, E. y otros (2011), *EuRom5. Leggere e capire 5 lingue romanze: português, español, català, italiano, français*. Milán: Hoepli.

Bourdieu (1991), *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

Calvi, M. V. (1995), *Didattica di lingue affini*. Milán: Guerini.

Calvi, M. V., Guasconi, L. y Provoste, N. (1977, 1981 y 1988), *Español situacional*. Milán: Unicopli.

Calvi, M. V., Mapelli, G. y Bonomi, M. (coords.) (2010), *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*. Milán: Franco Angeli.

Carpani, D., Sanfelici, L. y Ariolfo, R. (2011), "La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto multicultural genovés", *Lengua y migración*, 3, 1: 53-72.

Carrera Díaz, M. (1997), *Grammatica spagnola*. Bari: Laterza.

Carrera Díaz, M. y Silvestri, P. (2010), *Entre Palabras. Grammatica contrastiva della lingua spagnola*. Turín: Loescher.

Kumaravadivelu, B. (2003), *Beyond methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.

Liberatori, F., Scelfo Micci, M. G. (1977), "Observaciones sobre algunos cursos audiovisuales de español empleados en Italia", *Annali dell'Istituto Universitario Orientale – Sezione Romanza*, 19, 2: 489-521.

Lozano Zahonero, M. (2010), *Gramática de referencia de la lengua española*. Milán: Hoepli.

Lozano Zahonero, M. (2011), *Gramática de perfeccionamiento de la lengua española*. Milán: Hoepli.

Melloni, A. y Capanaga, P. (1980), *Materiales lingüísticos para la comunicación social*. Bolonia: Pitagora.

Nuzzo, M. (1977), *Lengua viva*. Trieste: Lint.

FECHA DE ENVÍO: 13 DE MAYO DE 2012