

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN

Lingue, Culture e Comunicazione Interculturale

Ciclo XXII

Settore/i scientifico-disciplinare/i di afferenza: L-LIN/07

**El material didáctico para la enseñanza del español
como lengua extranjera en Italia: el papel de los elementos culturales en la
construcción de la imagen de “lo hispánico”**

Presentata da: **VALENTINA NANETTI**

Coordinatore Dottorato

Prof. Marcello Soffritti

Relatrici

Prof.ssa Pilar Capanaga

Prof.ssa Glora Bazzocchi

Correlatrice esterna

Dra. Emma Martinell Gifre

Esame finale anno 2011

El material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia: el papel de los elementos culturales en la construcción de la imagen de “lo hispánico”

Índice

Introducción	7
1. La imagen de lo “hispánico” en Italia: historia y actualidad	11
1.1. Relaciones políticas, culturales y literarias entre Italia y España: breve recorrido histórico	11
1.1.1. Trasfondo histórico: presencia de la lengua y la cultura españolas en Italia desde el siglo XIII hasta el siglo XIX	12
1.1.2. Relaciones políticas y culturales entre España e Italia en el siglo XX	23
1.1.3. El hispanismo en Italia: temas y figuras destacadas	31
1.2. La imagen de España y de la lengua española: ideas, ideologías, instituciones	43
1.2.1. Instituciones de la lengua española	44
1.2.2. Ideas e ideologías en la promoción del español	48
1.2.3. El Español como Lengua Extranjera como recurso económico	51
1.3. La imagen de lo hispánico en Italia: afinidad y diferencias	56
1.3.1. Imágenes y tópicos de España en el exterior	57
1.3.2. La imagen de España en Italia: proximidad cultural, tópicos, idealización	68
1.3.3. “Barcellona, Italia”	74
2. El español como lengua extranjera en Italia: enfoques para la enseñanza de la lengua y las culturas	79

2.1. La presencia del español como lengua extranjera en Italia	79
2.1.1. El estudio de las lenguas extranjeras antes del siglo XX: el papel del español, del Imperio al olvido	80
2.1.2. La “disciplinarización” de las lenguas extranjeras en la escuela	90
2.1.3. Evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras: plurilingüismo y papel de las segundas lenguas	99
2.2. El español como lengua extranjera en Italia: propuestas teóricas y contextos de enseñanza	110
2.2.1. Lingüística contrastiva y enseñanza de lenguas afines	110
2.2.2. Contextos de enseñanza del español como lengua extranjera en Italia	129
2.3. Cultura(s) hispánica(s) y enseñanza de idiomas: de la cultura a la interculturalidad	134
2.3.1. La propuesta del <i>Marco Común Europeo de Referencia</i> y el <i>Plan Curricular</i> del Instituto Cervantes	140
2.3.2. Propuestas desde la enseñanza del español como lengua extranjera	157
2.3.3. Propuestas desde la comunicación intercultural	170
3. Los materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia	175
3.1. El libro de texto en la enseñanza de lenguas extranjeras	176
3.1.1. De la lingüística a la enseñanza de lenguas: el papel del material didáctico	177
3.1.2. Modelos para el análisis de los libros de texto	184

3.2. Los materiales didácticos para estudiantes italófonos: historia y actualidad	191
3.2.1. Los manuales para italianos en los siglo XX y XXI: tradición, innovaciones, contrastividad	191
3.2.2. La oferta editorial actual de materiales didácticos para estudiantes italófonos	198
3.2.3. El enfoque contrastivo de italiano y español en los materiales didácticos	203
3.3. Análisis de los contenidos de los libros de texto de español como lengua extranjera	209
3.3.1. Análisis de los contenidos lingüísticos	209
3.3.2. Análisis de los contenidos socioculturales	211
4. Análisis de los elementos culturales en una muestra de manuales de español como lengua extranjera para italianos	217
4.1. El análisis	217
4.1.1. La muestra de manuales	218
4.1.2. Metodología del análisis	220
4.2. Resultados del análisis	223
4.2.1. Cantidad de elementos culturales	223
4.2.2. Integración de la cultura	225
4.2.3. Cultura en los contenidos específicos para italianos	227
4.2.4. Elementos culturales de España y de Hispanoamérica	230
4.2.5. “Cultura esencial”, “cultura legitimada”, “cultura epidérmica”	231
4.2.6. Los referentes culturales	231

4.2.7. Saberes y actitudes socioculturales	232
4.2.8. Interculturalidad	233
5. Consideraciones finales	239
Apéndice 1. Lenguas estudiadas en la educación secundaria en Italia	243
Apéndice 2. Fichas de los 13 manuales analizados	251
Bibliografía	386

Introducción

Este trabajo nace de algunas preguntas que se han venido formulando principalmente a partir de una experiencia laboral concreta, la redacción de manuales de español como lengua extranjera, en combinación con la observación de dos fenómenos sucesivos en el tiempo. El primero de estos, contemporáneo al trabajo de redacción, ha sido el llamado *boom* del español como lengua extranjera, es decir, el repentino crecimiento del número de estudiantes de español como lengua extranjera en la escuela secundaria italiana. Los hispanistas italianos venían reclamando desde hacía décadas una mayor presencia del español en la educación secundaria, pero el fenómeno ocurrió en tiempos tan rápidos y en condiciones tan peculiares que no encontró preparados ni a los profesores ni a los editores. El segundo fenómeno ha sido la toma de conciencia de la fascinación que “lo hispánico” y sobre todo España parece ejercer sobre los italianos. Este segundo fenómeno tampoco es nuevo, pero en la última década también parece haber alcanzado una nueva dimensión que ya no se limita al estudio de la lengua o al consumo de productos culturales españoles, sino que se traduce en una emigración masiva de jóvenes italianos hacia España. Este segundo fenómeno, del que quien escribe admite formar parte, no necesariamente está vinculado al primero. Por lo tanto, en la redacción del presente trabajo de investigación se considerarán los dos ámbitos (enseñanza del español como lengua extranjera, fascinación de los italianos por “lo hispánico”) como dos campos separados, el primero de los cuales es de naturaleza lingüística, en tanto que el segundo es de naturaleza cultural.

El objeto de estudio de este análisis, los manuales de español como lengua extranjera para italianos, se insertan en el panorama trazado hasta aquí como producto colateral del *boom* del español. Al aumentar el número de alumnos de manera tan considerable a raíz de la Reforma de la escuela secundaria de I grado de 2003, las editoriales ven un nuevo mercado en el que intentan entrar lo antes posible para adelantarse a los competidores. Sin embargo, si la tarea de producir un manual de español para italianos es bastante compleja de por sí, debido a la proximidad de las dos lenguas y culturas que requiere un enfoque contrastivo adecuado, más difícil aún es diseñar unos materiales para la escuela secundaria de I grado. En esta etapa escolar los alumnos son muy jóvenes, sólo se aprende la segunda lengua extranjera dos o tres horas por semana y, sobre todo, no hay una tradición en la que inspirarse, a diferencia de lo que ocurre con el inglés o el francés, que históricamente se han estudiado en la escuela

secundaria de I grado. En el trabajo de redacción, una de las principales dificultades que surgieron fue precisamente la inclusión de la referencia a los elementos culturales, puesto que, más allá de las imágenes típicas y tópicas, parecía haber un “mundo hispano desconocido”, y la impresión, trabajando en Italia y en ese momento con escasos conocimientos directos de la sociedad española, era la de un “mundo hispano” extremadamente vasto por conocer y por representar. El problema era por dónde empezar en el momento en que ya no se quería atender a las imágenes típicas. Además, en el caso de la escuela secundaria de I grado, una dificultad añadida era la necesidad de seleccionar elementos que pudieran resultar interesantes y motivadores para un público tan peculiar como los “pre-adolescentes” de la escuela secundaria de I grado.

Un elemento de reflexión que se vino a añadir fue la creciente atención por los temas de la igualdad de género y, en concreto, por su tratamiento en los manuales. Unos años atrás se había publicado en Italia el Código POLITE, para la Igualdad de Género en los libros de texto, con indicaciones para las editoriales. El tratamiento de los elementos culturales era evidentemente uno de los ámbitos más afectados por las representaciones estereotipadas y podía ser interesante observar si en los libros más recientes podía detectarse una actitud más moderna con respecto a esta cuestión.

Este trabajo nace por lo tanto del interés por descubrir cómo se han tratado los elementos culturales en los manuales publicados en la última década, tanto aquí como en España, así como por investigar las propuestas teóricas más recientes para el tratamiento de dichos elementos. A partir del año 2001, el *Marco Común Europeo de Referencia* proporciona unas directrices para la uniformación del aprendizaje de lenguas en Europa y para el desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural de los ciudadanos europeos. Para el español como lengua extranjera, además, ahora se dispone de un instrumento como el *Plan curricular* del Instituto Cervantes, que traduce las indicaciones del *Marco Común* en un programa más específico para la enseñanza del español. Dentro de este programa, se dedican tres apartados al desarrollo del componente sociocultural y de las actitudes interculturales, y se presentan indicaciones específicas sobre los temas dignos de tratarse y su posible articulación a lo largo de un curso. Además, en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, sobre todo a partir de la experiencia de profesores y diseñadores de materiales, se han llevado a

cabo estudios e investigaciones que formulan propuestas exhaustivas para el tratamiento del componente sociocultural.

Como consecuencia, se ha considerado esta tesis como una oportunidad de atender a la teoría para abordar una cuestión práctica y poner así en comunicación los dos ámbitos, la práctica editorial y la enseñanza de la lengua y de la cultura. La experiencia en la sección de lengua española del departamento SITLeC de la Universidad de Bolonia, en su sede de Forlì, me ha permitido contrastar mi experiencia práctica en la redacción de manuales con las investigaciones teóricas que se estaban llevando a cabo en ámbitos como la lexicografía, la enseñanza de lenguas extranjeras, la mediación lingüística, los lenguajes específicos. Sucesivamente, en el período de investigación en la Universidad de Barcelona, más concretamente en las clases del Máster “Experto en Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales”, he podido enriquecer mi anterior perspectiva de italiana que trabajaba con la lengua española con las investigaciones y las reflexiones de los que se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera en España.

En Barcelona, además, se ha sumado un elemento del que no era consciente antes de venir a vivir aquí, la presencia de una numerosa y activa comunidad italiana que se ha instalado en Barcelona, y probablemente no sólo aquí, por razones principalmente culturales. Al “*boom* del español” venía así a sumarse el “*boom* de España”. Por esta razón, a la hora de trazar el marco teórico para mi investigación, no he acudido sólo a la glotodidáctica, sino que he pensado tratar, aunque de forma escueta y seguramente no exhaustiva, las relaciones entre los dos países, a fin de identificar las condiciones que permiten hablar de “*boom*” y de fascinación por lo hispánico. La idea era ver si en los manuales de español publicados en Italia de alguna manera se reflejaba esta imagen.

A partir de mi experiencia laboral y de mis reflexiones sobre la imagen de lo hispánico en Italia, he venido elaborando tres hipótesis de partida a la hora de abordar el tratamiento de los elementos culturales en los manuales de español para italianos. Una primera hipótesis eran las posibles diferencias entre manuales publicados en Italia y manuales publicados en España. Una segunda hipótesis era la posibilidad de que la mención de los elementos culturales variara en función del público del manual, sobre todo de la edad, por lo que debería haber diferencias entre los manuales para la escuela secundaria de I grado y los manuales para la escuela secundaria de II grado. Una última hipótesis era la posibilidad de que después de la

publicación del *Plan curricular* del Instituto Cervantes los manuales hubiesen hecho referencia a las indicaciones ahí presentadas para el tratamiento del componente sociocultural, por lo que podía haber diferencias entre los manuales publicados antes y después de 2006.

De todas maneras, el *Plan curricular* pareció un instrumento adecuado para clasificar los elementos culturales e identificar posibles tendencias en su tratamiento en los diferentes manuales. Otra aportación teórica que ha sido empleada en esta investigación para abordar las cuestiones prácticas relacionadas con el tratamiento de estos elementos es la de Miquel, Sans (1992), reelaborada en Miquel (2004), que proponen una repartición operativa entre “cultura esencial”, “cultura legitimada” y “cultura epidérmica”. Además, hasta la fecha, ningún estudio ha abordado el tratamiento de los elementos culturales en su conjunto en relación con el *Plan curricular*, ya que la investigación parece haberse concentrado más bien en el tratamiento de determinados elementos, como tópicos e imágenes tradicionales o estereotipos de género.

El presente trabajo propone, por lo tanto, un recorrido que parte del contexto cultural de las relaciones entre Italia y España, propone una primera profundización en un ámbito específico de estas relaciones, la enseñanza del español como lengua extranjera, y una sucesiva profundización en un aspecto específico de la enseñanza, los materiales didácticos. A continuación, se pasará reseña a los principales estudios y propuestas teóricas relacionadas con la inclusión de las referencias a elementos culturales en la enseñanza de la cultura y con la presencia de los elementos culturales en los manuales. Sucesivamente se presentará el análisis que se ha llevado cabo, la muestra de manuales seleccionados, la metodología de análisis y los resultados. Para finalizar se propondrán algunas consideraciones en las que se contrastan los resultados del análisis con las hipótesis de partida.

1. La imagen de lo “hispanico” en Italia: historia y actualidad

Las relaciones entre España e Italia y entre las lenguas española e italiana pueden ser estudiadas desde diferentes puntos de vista. En este trabajo se ha optado por esbozar primero el trasfondo histórico de estas relaciones presentando los principales punto de contacto y de encuentro entre los dos países a lo largo de su historia. Sucesivamente, se tratará el impacto que estas relaciones han tenido en el ámbito académico, el terreno donde primero se ha arraigado una determinada imagen de “lo hispanico” a partir de los elementos que los estudiosos han investigado, apreciado o criticado. Finalmente, se pasará reseña a las distintas facetas que componen la actual imagen de “lo hispanico” en Italia, donde el país ibérico, su lengua y su cultura parece gozar hoy en día de una fama y de una admiración que nunca habían tenido en el pasado.

1.1. Relaciones políticas, culturales y literarias entre Italia y España: breve recorrido histórico

La presencia de la lengua española en Italia ha pasado por etapas muy diferentes. En términos generales podría afirmarse que en los siglos XVI y XVII se instauró por razones políticas, debido al dominio de España sobre gran parte del territorio italiano. En los siguientes siglos XVII, XVIII, XIX y hasta los años ochenta del siglo XX, su presencia fue más bien minoritaria, ya que sólo fue cultivada, sobre todo en su vertiente literaria, por un grupo reducido de filólogos, literatos y eruditos. A partir de los años ochenta del siglo XX, como consecuencia de la apertura de España hacia el exterior y de la fascinación que empezó a ejercer, la lengua española empezó poco a poco a instaurarse por razones más bien culturales y por el deseo de acercarse a la realidad de España, y también de América Latina, como consecuencia de las relaciones que se habían creado por una serie de fenómenos como el turismo, la literatura, las dictaduras, el exilio y la emigración, la música, el baile, etc.

1.1.1. Trasfondo histórico: presencia de la lengua y la cultura españolas en Italia desde el siglo XIII hasta el siglo XIX

El hispanista Franco Meregalli (1964) describe de manera detallada la evolución de las relaciones culturales, y específicamente literarias, entre Italia y España en el Renacimiento, y la recepción de las obras literarias españolas en Italia y de las obras italianas en España. Desde principios del siglo XV, las relaciones entre Italia y España se vieron favorecidas por una serie de circunstancias políticas. En la época de la guerra de los Cien Años (1337-1453) la hegemonía cultural de Francia, hasta entonces centro del mundo literario europeo-occidental de la Edad Media, había entrado en crisis. El Papa había regresado a Roma, que volvió a ser un foco de difusión de la nueva cultura italiana. En la Península Ibérica las relaciones con Italia se fueron consolidando en diferentes frentes. Desde el punto de vista político y administrativo, el reino de Aragón estaba vinculado con Italia desde la época de las Vísperas Sicilianas (1282), cuando la Corona de Aragón intervino para apoyar a los sicilianos en la rebelión contra los Anjou y llegó así a incorporar la isla a los dominios catalanes. Sucesivamente, entre 1322 y 1324, el rey de Aragón, Jaime II, conquistó Cerdeña, que le había sido atribuida por el papa Bonifacio VIII. En 1443 Alfonso el Magnánimo prosiguió la expansión catalana en Italia conquistando el reino de Nápoles y convirtiéndolo en el centro de su imperio mediterráneo. En 1535 entró a formar parte de los dominios españoles un cuarto territorio italiano, el ducado de Milán, conquistado por Carlos V en 1521, atribuido a Francisco Sforza en 1530 y devuelto a Carlos V a la muerte de Sforza.

En lo que atañe a la producción literaria, las literaturas vulgares de Toscana y Cataluña ya mantenían contactos que se fueron consolidando a finales del siglo XIV. A Italia también llegaron obras producidas por la labor de la escuela de traductores de Alfonso X. El historiador José-Luis Martín, en la *Historia de España* dirigida por Javier Tusell (1998: 116), a la que se ha acudido para las noticias históricas fundamentales incluidas en este trabajo, recuerda que antes de 1264 el círculo de traductores de Toledo tradujo al castellano el *Libro de la Escala* de Mahoma, una serie de leyendas sobre un viaje de Mahoma al infierno y al paraíso. Este libro sucesivamente fue traducido al latín y al francés por Buenaventura de Siena y se cree que una de estas dos versiones haya podido llegar a Dante e inspirar la *Divina comedia*. En el plano comercial también se daban relaciones entre Italia y los reinos de Castilla y Aragón. Castilla comerciaba con Génova a través del puerto de Sevilla, sobre todo a partir del

Compromiso de Caspe de 1412, que llevó una dinastía castellana al poder en Aragón, con lo que este reino asumió un papel de mediador entre Castilla e Italia.

Según la lectura de Meregalli, en lo que se refiere a la producción literaria, en esa época los italianos podían considerarse en la cumbre de la civilización europea, aunque las premisas del Renacimiento podían encontrarse en toda Europa: en concreto, fuera de Italia, en Francia, en Flandes y en el valle del Rin. Lo que hace el Renacimiento italiano es llevar a madurar y revivir “originalmente lo que latía ya en el Medioevo, italiano y no italiano, en forma, si se quiere, menos consciente y precisa” (1964: 128). La contribución de España a esta civilización europea, en cambio, había sido imponente en la época de los traductores de Toledo y de Alfonso X (siglos XII y XIII), mientras que en los siglos XIV y XV, siempre según Meregalli, puede considerarse modesta, aunque el español Alfonso V el Magnánimo, rey de Aragón entre 1416 y 1458, demostró que el “Renacimiento era con frecuencia una puesta al día, una nueva interpretación de tendencias anteriores.” (1964:128).

Después de la época de Alfonso V, que pasó en Italia veintinueve años de su reinado, hubo un período de alejamiento entre Italia y la Península Ibérica. Tanto en Castilla como en Aragón había estallado una guerra civil. Además, Alfonso había dividido los dominios entre su hermano Juan, al que había entregado Aragón, Sicilia y Cerdeña, y su hijo ilegítimo Fernando, al que había dejado el reino de Nápoles. Esta fragmentación afectó los lazos directos y las relaciones culturales entre Italia y España. Según Meregalli, la situación empezó a cambiar gracias a la política de los Reyes Católicos (1474-1504/1516), que pretendía alcanzar la pacificación y la unificación de España y al mismo tiempo continuaba la tradición aragonesa en Italia, con lo que se volvieron a dar condiciones favorables para los contactos culturales entre las dos penínsulas. En esta época se intensificaron los lazos culturales y literarios. Los humanistas italianos viajaban a España para enseñar allí, y los señores y literatos españoles, entre los países mediterráneos, a menudo elegían Italia para sus estancias. Valga como ejemplo la institución del Colegio de España en Bolonia, creado en 1368 como residencia para los estudiantes españoles que querían asistir a los cursos de la prestigiosa Universidad de Bolonia, considerada la más antigua del mundo y cuya fundación remonta alrededor del año 1088.¹ También cabe retomar las consideraciones de Martínez-Shaw en la mencionada *Historia de España* para destacar la peculiaridad del humanismo español, que no

¹ Para una historia del Colegio de España en Bolonia, véase Frolidi (1982).

dejó de ser afectado por el “marcado carácter confesional” (1998: 234) de la monarquía de los Reyes Católicos. Si el humanismo procedente de Italia con su adhesión a los valores de la cultura clásica abrió un “proceso de secularización” en la conciencia europea al ser absorbido por las élites culturales y las clases dominantes, en España fue contrarrestado por una tendencia opuesta. Aquí el poder se consideraba legitimado precisamente por obedecer a los mandatos de la religión cristiana y por lo tanto se sentía autorizado a intervenir en la vida privada de los súbditos cuando éstos no obedecieran a las exigencias de la verdadera fe (1998: 234).

Una consecuencia de la intransigencia religiosa en la vida política fue la creación del tribunal de la Inquisición y la expulsión de judíos y musulmanes. Italia dio refugio a los judíos expulsados de España. Estos refugiados, como recuerda Meregalli, dieron a conocer obras “de dudosa ortodoxia” (1964:129) como la *Celestina* y la *Cárcel de amor*. Este aporte español es definido por Meregalli “bien poca cosa” (1964: 129) en comparación con la fama de la que gozaban en la Península Ibérica desde finales del siglo XIV autores italianos como Dante, Petrarca y Boccaccio. El hispanista italiano también recuerda que un género literario español que tuvo éxito en Italia fueron los libros de caballería, que se estrenó en esa misma época y se extendió bajo el reinado de Carlos V (1516-1558). Su éxito, meramente práctico y sin alcance literario, se puede explicar por la escasez en Italia de producción de literatura de evasión, que evidentemente no gozaba de prestigio en la época de hegemonía de la cultura humanista. Por otra parte, los españoles sí llegaron a influenciar las costumbres italianas, principalmente a través de sus relaciones en la Iglesia en Roma, sobre todo con los papas (los dos Borja, Calixto III, 1455- 1458, y Alejandro VI, 1492-1503) que nombraron a muchos españoles como cardinales, y a través de las relaciones de parentazgo de los aragoneses y de los Borjas con las dinastía italianas en el gobierno. Sin embargo, esta influencia quedó limitada, lo que lleva Meregalli a afirmar que “culturalmente no sólo los italianos sino los mismos españoles a duras penas podrían imaginarse la posibilidad de una importación cultural de España a Italia” (1964: 129). En el sentido contrario, es decir de Italia a España, sí se dieron influencias importantes. Recuerda Martínez Shaw que la cultura española del Renacimiento, es decir esa etapa de máximo esplendor que suele denominarse el Siglo de Oro, fue “una cultura muy imbuida de las corrientes imperantes en otros marcos europeos” (1998: 296), como el humanismo, el erasmismo, el reformismo religioso, las formas literarias italianas y las formas artísticas elaboradas en Flandes y en Italia, que también supo elaborar movimientos y

creaciones originales que llegó a exportar fuera de sus fronteras. Es este el caso de elaboraciones originales hispanas como el pensamiento neoescolástico, el derecho de gentes, la literatura mística, la ciencia aplicada a la navegación, las partituras de música religiosa o profana, las obras que presentan la geografía, la historia y la historia natural del Nuevo Mundo a los demás pueblos europeos.

Como se verá en el apartado 2.1.1, el estudio de la lengua española en Italia empezó precisamente cuando, a raíz de la Paz de Cateau-Cambrésis (1559), España consiguió el dominio de una buena parte de la península y al mismo tiempo mantenía una influencia indirecta sobre los demás territorios. Este tratado atribuyó a España el dominio sobre Milán, Nápoles, Sicilia, Cerdeña y el Estado de los Presidi, en Toscana. También tenía influencia sobre los ducados de Parma, Módena y Mantua, que se convirtieron en vasallos de España. La República de Génova, que oficialmente se había mantenido independiente, era aliada de España y ahora dependía de ella desde el punto de vista militar. El Estado Pontificio también era un importante aliado de España en la causa contrarreformista. Por lo tanto, puede afirmarse que desde 1559 hasta principios del siglo XVIII Italia estuvo casi en su totalidad bajo dominio directo o bajo influencia española.

A pesar del dominio español sobre una gran parte de la península italiana, con respecto a la imagen de “lo hispánico” en Italia en la época de Renacimiento, Meregalli habla de “sentimiento de superioridad” (1964: 130) de los italianos hacia los españoles, una postura que el estudioso atribuye a dos factores fundamentales. En primer lugar, en el ámbito cultural y literario, los humanistas italianos tenían en poca consideración la cultura de los demás pueblos europeos. En segundo lugar, en las relaciones diplomáticas y comerciales, es decir en la experiencia directa de contactos entre España e Italia, los italianos se iban reafirmando en sus convicciones de superioridad. Se va consolidando así ese sentimiento de superioridad que Meregalli define como “una actitud intrínsecamente estéril, que contribuyó a cerrar el espíritu de los italianos al libre comercio intelectual con los demás pueblos” (1964: 130). Este sentimiento queda ejemplificado, entre otros, en las observaciones de estudiosos que se dedicaron al hispanismo, como Benedetto Croce y Arturo Farinelli. Cabe destacar esta idea de sentimiento de superioridad que conlleva una falta de interés y curiosidad y por lo tanto de apertura hacia los demás pueblos porque a lo largo de la historia y hasta la época actual ha

sido una de las actitudes prevalentes, aunque evidentemente no la única, en la actitud de los italianos hacia el exterior.

Al margen de esta presunción de superioridad, cabe observar, como hace Meregalli, que la literatura española vivió su momento de mayor esplendor en la primera mitad del siglo XVII, con la obra de Cervantes, Lope de Vega y Calderón de la Barca, cuando la italiana, en cambio, ya había entrado en un período de empobrecimiento. Meregalli ofrece una explicación parecida a la que proporciona Joaquín Arce en su ensayo sobre las relaciones literarias entre Italia y España (1982). La producción literaria española presenta una mayor “adherencia a la vida” (Meregalli, 1964: 130) y llega a “expresar formas válidas y universales de humanidad precisamente por ser de raíz popular” (1964: 131), mientras que Italia está afectada por la “presunción nacionalista” y la “presunción clasicista” que le impiden por un lado sacar inspiración de las ideas buenas que vienen de fuera y por otro “ver la belleza de las cosas sencillas” (1964:131). Arce retoma la característica hispana ya destacada por Menéndez Pidal, que consiste en la “unión entre nosotros de vida y literatura, la mayor uniformidad de gustos entre escritor y público, el popularismo o arte de mayorías, que desemboca en el colectivismo y abundante anonimia, a veces hasta de obras importantes” (1982: 18-19), para contrastarla con la “escasez o carencia de sentido colectivo o popular” (1982: 20) que caracteriza la literatura italiana desde sus orígenes. De hecho, antes de las obras de Goldoni, y con la excepción de las novelas de Boccaccio, el mismo pueblo casi nunca entra como tal en las grandes creaciones literarias italianas. En su visión histórica, también Martínez Shaw destaca en España la existencia de una “comunicación circular” entre cultura popular y cultura erudita (1998: 298). Esta situación se dio porque en las universidades se producían obras de nivel cultural más elaborado, es decir, una literatura escrita que era consumida prevalentemente por las clases dominantes, pero al mismo tiempo había una literatura popular de pliegos sueltos como romances, canciones y villancicos que era consumida por todas las clases sociales. Así, a diferencia de lo que ocurre en Italia, en España sí se dio un ámbito cultural compartido por las clases más elevadas y las menos cultivadas, que era la “imagería popular” de las representaciones teatrales, los chistes, los cuentos, las fiestas populares, ya sea religiosas como las procesiones, las romerías y las peregrinaciones, ya sea laicas, como la noche de San Juan y el ciclo que va de Navidad y Epifanía hasta Carnaval (Martínez Shaw, 1998: 298).

El mismo género teatral proporcionó tanto, para Meregalli como para Arce, un ejemplo de los intercambios entre Italia y España, más específicamente de la influencia italiana, con la *commedia dell'arte*, sobre el teatro español. Este último, sin embargo, alcanzó un auge que no tuvo correspondencia en Italia. Arce muestra la aparente contradicción entre la influencia de las compañías itinerantes italianas de los cómicos del arte sobre los dramaturgos españoles de la Edad de Oro y del resto de Europa y la ausencia de un teatro popular en Italia, donde sólo se daban representaciones aisladas en algunas cortes señoriales. Si la “auténtica y autóctona vena teatral italiana” (1982: 28) era la *commedia dell'arte*, la figura de Goldoni, que reformó definitivamente la comedia, agotó precisamente este género más auténtico y genuino en el momento en que escribió las comedias y obligó a los actores a aprendérselas de memoria y así dio “un golpe mortal a la auténtica originalidad italiana” (1982: 29). Quizás, sugiere Meregalli, la presunción clasicista de los italianos impide a los italianos “aceptar la lección de despreocupado popularismo de Lope de Vega, que fue una garantía de vitalidad para el teatro español” (1964: 131).

La relación entre arte de elites y arte popular guarda una relación bastante estrecha con las cuestiones lingüísticas destacadas, entre otros, por Arce (1982) y Carrera Díaz (1984), que comparan la situación sociolingüística de Italia y España y destacan el prolongado debate italiano sobre la “questione della lingua”, es decir la variedad que debería llegar a ser la lengua nacional hablada por todos los italianos. Este debate no tiene correspondencia en España, donde el castellano siempre ha convivido con las otras tres lenguas cooficiales. En Italia, en cambio, puede afirmarse que la fuerte fragmentación cultural y lingüística que todavía puede apreciarse hoy en día, siempre ha afectado la posibilidad de definir una cultura y lengua nacionales en la que pudiesen identificarse la mayoría de los italianos. En las épocas más recientes, en las manifestaciones artísticas, abrirse hacia “lo popular” significa casi inevitablemente abrirse hacia lo dialectal y por lo tanto elegir una variedad (un dialecto, un género musical) perjudicando así la comprensión y la identificación por parte del público de distinta procedencia geográfica. En su época, el teatro del Siglo de Oro en España podía contar con aquel “público receptor mayoritario” que puede formarse en “estados poderosos centralizados” (Arce, 1982: 28) como España, pero no como Italia, donde los actores de la *commedia dell'arte* representaban improvisando una serie de personajes arquetípicos, lo que garantizaba la comprensión por parte del público aunque no llegasen a entender toda la obra por las diferencias lingüísticas.

Aunque puedan parecer desligadas del objeto de este apartado, es decir las relaciones políticas y culturales entre Italia y España, se retoman aquí estas observaciones precisamente porque a lo largo de este trabajo se hará cada vez más evidente la manera en que la mirada del observador puede llegar a afectar el objeto de la mirada. En la interacción con otro país y otra cultura, ya sea en la fruición de una obra de arte, un viaje, una estancia o unos contactos profesionales o en contextos informales, siempre nos movemos dentro de una red compleja en la que nuestra percepción del otro o de lo ajeno y nuestra consiguiente manera de actuar viene determinada por diferentes factores como tópicos, etnocentrismo, curiosidad hacia el otro, relativismo cultural. Sin embargo, también pueden jugar un papel relevante las ideas y convicciones que desarrollamos con respecto a nuestro propio ámbito, a nuestra cultura y lengua de origen, que de forma a menudo inconsciente, como en el *transfer* lingüístico (transferencia de un elemento o estructura de la lengua nativa a la lengua extranjera) transferimos a la realidad del otro. La relación entre el italiano y los dialectos y lenguas hablados a lo largo de la península, de hecho, no puede compararse ni con la situación sociolingüística española (una lengua nacional del estado, tres lenguas cooficiales en sus comunidades autónomas y algunos dialectos) ni con la del mundo hispánico (variedad española frente a las variedades de los países latinoamericanos hispanohablantes), pero se requieren conocimientos adecuados para que el observador no interprete la nueva realidad aplicando los criterios de su propia realidad. De allí, entre otras, las dificultades que parecen tener muchos italianos a la hora de entender, por ejemplo, la convivencia de castellano y lenguas autonómicas en Cataluña, País Vasco y Galicia, en la que a menudo parecen ver una obsesión por parte de los autóctonos con imponer un dialecto frente al español “lengua nacional”.

Dejando de lado por el momento las cuestiones lingüísticas y volviendo a lo más específicamente literario, resulta significativo el impacto que tuvo en Italia la obra maestra de la literatura española, el *Quijote*, que fuera de España había logrado mucho éxito en países como Francia o Inglaterra. Según Meregalli, en el siglo XVII su acogida en Italia fue más bien fría, en su opinión siempre por el “prejuicio clasicista” de los literatos que “se preocupaban de que los naturales movimientos de intereses de los italianos fueran subordinados a las jerarquías retóricas” (1964: 132), por lo que el éxito de público de los libros de caballería no se reflejó en una valoración positiva desde el punto de vista literario. Una vez más, parece que

el prejuicio clasicista haya marcado la acogida de un género literario considerado más bien popular.

Si durante el reinado de Fernando el Católico domina esta “impermeabilidad italiana” (Meregalli, 1964: 132) frente a la producción literaria española, en la siguiente época de Carlos V (1520-1558), el período más favorable para las relaciones entre Italia y España, la actitud de los italianos no cambia de manera significativa. Sin embargo, en la corte de Carlos V la literatura española había vivido un desarrollo extraordinario, en el que hay que destacar la influencia del ejemplo italiano. La corte del Imperio germánico de Carlos V era una corte viajera y sus miembros procedían de los diferentes países europeo, Flandes, Borgoña, España, Italia, Alemania. La corte del emperador español era “*in nuce*, Europa” (Meregalli, 1964: 132). Pese a la composición internacional de su corte, para algunos historiadores Carlos V era un “soberano español que creó un imperio español”, y para los italianos de la época era “el soberano que impuso a Italia un predominio extranjero” (1964: 132). De todas maneras, sugiere Meragalli, igual que no se debería juzgar la historia a partir del concepto de nación y ver las relaciones entre naciones sólo en términos de dominación de unas sobre otras, no se debería concebir una historia literaria nacional como estrictamente autónoma, ya que sobre todo en las épocas más activas, como precisamente la de Carlos V, las relaciones internacionales pueden cobrar un papel determinante. De hecho, en la corte imperial los embajadores de las potencias europeas, entre estos los diplomáticos italianos, podían tener contactos con los escritores españoles más importantes de la época, como Garcilaso, los dos Valdés, Guevara, Boscán, Hurtado de Mendoza, Castillejo.

En la época posterior, las relaciones entre España e Italia volvieron a intensificarse como consecuencia de la Contrarreforma, debido al otro gran lazo que unió los dos pueblos hasta época muy recientes y en parte todavía ahora, la religión católica. Este movimiento, que tuvo origen en el Concilio de Trento (1545-1563), es enfocado en el plano cultural y literario por Meragalli según una doble clave de lectura. En primer lugar, aunque a su manera, en la Contrarreforma las artes y las letras fueron cultivadas tanto como en el Renacimiento, en el momento en que se emprendió la defensa de aquellos aspectos de la vida renacentista que Lutero había criticado. Además, la Contrarreforma fue percibida como una “defensa del modo de vivir de los italianos” (1964: 135), frente a las críticas del que ese modo de vivir había sido objeto por parte de los protestantes. Así, la postura contrarreformista de España

supuso la admiración por la Italia del Renacimiento, que la llevó a luchar junto con Italia contra el protestantismo. Como ejemplo de los lazos que unieron España e Italia en la época se puede mencionar la disposición de Felipe II de 1559 que prohibía a los españoles matricularse en universidades extranjeras, con el objetivo de defender a España y su cultura de posibles influjos heréticos. Los únicos españoles que se autorizaban a matricularse en universidades extranjeras eran los que tenían residencia en Roma y Nápoles, los que tenían una cátedra en Coimbra y los becarios de Bolonia seleccionados para ir al Colegio de España, que por encontrarse en el Estado del papa se consideraba seguro contra las posibles infiltraciones de las ideas luteranas (Froldi, 1982: 131).

Meregalli recuerda que precisamente en la época de Felipe II Italia y España se encontraron unidas bajo el mismo rey y separadas de las demás naciones por las medidas de la Contrarreforma, lo que favoreció los contactos literarios. Por otra parte, la institución del índice de libros prohibidos afectó la producción literaria de la época, ya que de repente obras y géneros literarios desaparecieron. Entre estos se encontró Juan Valdés, el único español que había sido apreciado por muchos italianos de la época y cuya obra, el *Diálogo de la lengua*, de no haber sido prohibida, “habría podido, en un clima más abierto, encaminar a los italianos a una mejor comprensión de los valores de la tradición literaria española y, es decir, de algunas posibilidades de expresión literaria a las que Italia permaneció cerrada durante siglos, hasta la polémica anticlasicista del Romanticismo.” (1964: 168).

Los siguientes acontecimientos históricos llevaron a un aislamiento cultural de Italia y España, mientras el centro de la civilización europea volvió a trasladarse a la Europa transalpina. Según Merregalli, esta trayectoria del papel de España e Italia en la cultura europea, así como el progresivo empobrecimiento en sus historias literarias, se explican por la falta de una “literatura más alta, que afronta libremente los problemas, no estando obligada por la fuerza física a aceptar soluciones ya dispuestas” (1964: 168), que en España faltaba y en Italia fue reprimida por el movimiento Contrarreformista. El resultado de esta carencia fue lo que Merregalli define como el “agotamiento progresivo de las civilizaciones italiana y española en el siglo XVII (1964: 138).

En el caso de España, este agotamiento reflejó la progresiva decadencia en la economía, la convivencia social y en las relaciones internacionales, aunque en la producción cultural se siguió hablando del Siglo de Oro hasta finales del siglo XVII, es decir, la época de la muerte

de Calderón, Murillo, Valdés Leal. España tuvo que hacer frente tanto a insurrecciones internas como en el exterior. En 1647 se sublevaron primero los sicilianos y luego los napolitanos liderados por Masaniello. Los respectivos virreyes en esas ocasiones consiguieron mantener el control de las ciudades, pero en 1713-14 con el Tratado de Utrecht que puso fin a su guerra de sucesión, España perdió todas sus pertenencias europeas, Milán, Nápoles, Sicilia, Cerdeña y los Países Bajos meridionales, además de Menorca y Gibraltar. Sucesivamente, la política internacional de los Borbones tendría como objetivos precisamente la defensa del imperio ultramarino y la revisión del Tratado de Utrecht, sobre todo con vistas a recuperar sus antiguos dominios en Italia. Después de los intentos fracasados de desembarco en Cagliari (1717) y en Palermo (1718), con la victoria de Bitonto (1734) y la firma de los preliminares de Viena, el futuro Carlos III de España pudo ocupar el trono de Nápoles y Sicilia, donde la dinastía permanecería hasta 1860, poco antes de la unificación de Italia. En 1743 la guerra de sucesión de Austria permitió al infante Felipe instalarse en los ducados de Parma, Piacenza y Guastalla, también hasta 1860. De todas maneras, con el Tratado de Aquisgrán (1748), que puso fin a la Guerra de Sucesión Austríaca, España abandonó definitivamente su política italiana.

Como consecuencia de la involución política española y de su aislamiento cultural, en Italia a partir del siglo XVII la imagen de España se fue deteriorando. Calvi (1995: 22) menciona como causas principales la decadencia político-militar y la progresiva afirmación de una mentalidad laica en Italia que empieza a concebir como decadentes los valores culturales españoles. Con respecto a la enseñanza de la lengua española, el objeto de su estudio, la autora observa que precisamente la devaluación de los valores hispánicos junto con el prejuicio sobre la facilidad de la lengua llevó a una “indiferencia” que permanece hasta bien entrado el siglo XX. Esta indiferencia sólo pareció interrumpirse por el breve período del reinado de Amadeo de Saboya (1870-73), que despertó en Italia curiosidad e interés por España, en la que se vio una oportunidad de expansión para la dinastía italiana.

Desde el punto de vista de su papel en el panorama internacional, después de los desfavorables acontecimientos históricos del siglo XVII y XVIII (derrota de Trafalgar, ocupación de Napoleón, independencia de las colonias americanas, guerra de Cuba) y dadas las condiciones sociales, económicas y culturales de su población, la España de principios del siglo XX parecía haber quedado al margen de Europa. Según Tusell, “aunque desde el punto

de vista geográfico era una nación europea, por algunas de sus características peculiares parecía lejos de serlo” (1998: 555). Su economía todavía presentaba un bajo índice de modernización, ya que a diferencia de otros países de Europa occidental seguía siendo un país fundamentalmente agrario, en el que cerca de un 70% de la población activa trabajaba en el sector primario, frente a un 16% empleado en la industria, sobre todo de construcción y textil. Además, siempre según los datos proporcionados por el historiador, de los que trabaja en el sector terciario o de servicios, la mayor parte estaba empleado en el servicio doméstico, lo que también considera característico de una sociedad retrasada. Todavía el latifundismo era bastante extendido con respecto a otros países europeos occidentales, con un 6% de tierras en manos de la nobleza y un 28% de grandes fincas que superaban las doscientas hectáreas (Tusell, 1998: 555). También se observaba un retraso de la sociedad con respecto al resto de Europa occidental. La tasa de analfabetismo, por ejemplo, llegaba al 63% de la población, frente al 24% de Francia. En Italia, el dato es sólo ligeramente mejor que el español, ya que en 1901 el porcentaje de analfabetos es del 56% de la población, con diferencias significativas entre Norte, Centro, Sur e islas (Genovesi, 1998: 226).

Cabe especificar que estos datos no necesariamente diferenciaban España de Italia de manera significativa, ya que sobre todo en lo que atañe el retraso social o cultural Italia, sobre todo en las áreas más desfavorecidas los dos países presentaban índices de analfabetismo parecidos. Sin embargo, la situación de España a principios del siglo XX delatada por estos datos explica ante todo la imagen que el país todavía tenía en esa época y que quizás ha perdurado, en forma de tópicos o prejuicios, incluso después de que la realidad objetiva ya había cambiado y el país se había modernizado, incluso superando en algunos ámbitos a otros países europeos como Italia que tradicionalmente se habían considerado más desarrollados. Se mencionan aquí estos datos para explicar la imagen que España tuvo a lo largo del siglo XX en general, y por lo tanto también en Italia, sin por eso restringirla a las relaciones entre España e Italia, a diferencia de lo que ocurrió en la época del humanismo, cuando sí en estas relaciones se evaluaba el alcance de las influencias literarias y culturales recíprocas de un país sobre el otro.

Para completar el cuadro de la situación de España, sin embargo, cabe añadir que, a pesar de los datos proporcionados sobre el analfabetismo y la escasa modernización de la sociedad y la economía, tampoco puede afirmarse que la sociedad española todavía fuera la del Antiguo Régimen. Aunque la clase baja (jornaleros, pequeños agricultores, obreros) representaba el

75% de la población activa, también había surgido una burguesía que se iba sustituyendo a la nobleza al adquirir un papel político cada vez más importante. Aun con la distancia que la separaba de Europa, a principios del siglo XX, España podía definirse una “monarquía liberal aunque no democrática” (Tusell, 1998: 555). Con respecto a su acción en el exterior, después de perder sus últimas colonias en 1898, España se enfocó principalmente hacia Marruecos, donde se le atribuyó una zona de influencia a raíz de los acuerdos con Francia y Gran Bretaña (conferencia de Algeciras en 1906 y acuerdos de Cartagena en 1907).

1.1.2. Relaciones políticas y culturales entre España e Italia en el siglo XX

El siglo XX fue marcado por una serie de acontecimientos que sacudieron Europa y determinaron alianzas y rivalidades. España se mantuvo ajena a las dos Guerras Mundiales, pero durante su Guerra Civil tuvo un papel de protagonista en el escenario europeo y se convirtió en un terreno de batalla en el que los italianos intervinieron en apoyo tanto de Franco como de los republicanos.

En la Primera Guerra Mundial, primer gran acontecimiento del siglo, España no participa. En la década de 1910-20 se había producido una modernización de la economía, con un aumento de la actividad industrial y con transformaciones sociales en las que se fue formando una nueva burguesía. En los años sucesivos, pese a la no intervención de España en la guerra, se creó una situación en parte parecida y en parte distinta a la de los otros países. Desde comienzos de 1923 el sistema liberal parlamentario entró en crisis, el sistema constitucional quebró y fue sustituido por la dictadura de Miguel Primo de Rivera. La diferencia que Tusell destaca con respecto a otros países europeos como por ejemplo Italia es que en España la crisis no se debía a factores como una revolución inminente o la presión de las oposiciones, sino que se trataba de una crisis interna. Tusell compara España más bien a aquellos países del este de Europa que después de 1918 experimentaron una “oleada democratizadora” con la que no se consolidaron en regímenes estables pero que tampoco llevaron a fórmulas nuevas que representasen verdaderas alternativas. De hecho, prosigue el historiador, la dictadura de Primo de Rivera siempre se consideró a sí misma como temporal, en algunos momentos pareció tener la intención de institucionalizarse, pero acabó con la dimisión del dictador en 1930, la “forma de salida más inesperada” (1998: 595).

Con la victoria republicana en las elecciones de 1931 pareció que esa modernización que había empezado a principios de siglo podía llevar a un cambio sustancial en la vida pública. Sin embargo, sugiere Tusell, aunque España logró las condiciones para tener una democracia, los acontecimientos posteriores demostraron que todavía no se daban las circunstancias para que esa democracia pudiese mantenerse de forma estable(1998: 614). Según el historiador, España había avanzado más lentamente que otros países comparables, como Italia, pero a principios de los años treinta del siglo XX ya había reducido la distancia que la separaba de las naciones más desarrolladas. Ya podía calificarse de país “semiindustrial”, puesto que en el censo de 1930 el porcentaje de población empleada en la industria y los servicios había superado el de la población empleada en la agricultura. La tasa de mortalidad había bajado, la emigración fuera de la Península casi había desaparecido, se había incrementado la población urbana, con fuertes aumentos sobre todo en Madrid y Barcelona, el porcentaje de analfabetos se había reducido al 44% y se había duplicado el número de estudiantes de educación secundaria.

Sucesivamente, la crisis de la República, el pronunciamiento de Franco en 1936 y finalmente la Guerra Civil devolvieron momentáneamente a España al escenario internacional. Italia participó en la guerra en ambos frentes, ya que por una parte proporcionó ayuda económica y militar a Franco, y por otra envió voluntarios que combatieron en la Brigadas Internacionales al lado de los Republicanos. Como este período tan complejo y todavía controvertido no puede ser tratado de paso sin correr el riesgo de caer en simplificaciones y generalizaciones, aquí sólo se constatarán las relaciones que se dieron entre Italia y España durante esos acontecimientos, siempre tomando como referencia el texto de Tusell (1998). Ya en 1934 Mussolini había empezado a apoyar económicamente a las extremas derechas monárquicas, aunque con medios insuficientes para que intentasen un golpe de estado. En este momento, Italia era el único país que intervenía en la política interna española. Hasta ese momento, España había mantenido la misma política exterior que en los años anteriores a la Guerra Civil, por lo que seguía vinculada principalmente con Francia e Inglaterra y con la Sociedad de Naciones. Después del pronunciamiento, Alemania e Italia enviaron su aviación y sus tropas para ayudar a Franco contra el Ejército Popular, pero no fueron los únicos países europeos que de alguna forma tomaron parte en la guerra. Tusell habla de la Guerra Civil como “acontecimiento internacional”: había empezado como conflicto interno, pero en poco tiempo España se había convertido en “el centro de las pasiones y decepciones del mundo”.

Aquí llegaron a enfrentarse “con las armas en la mano el fascismo, la democracia y el comunismo tras otros combates anteriores en toda Europa que no habían degenerado en guerras civiles” (1998: 666).

A los pocos meses del levantamiento, en noviembre de 1936, la guerra española ya había desestabilizado el equilibrio internacional porque los diferentes países habían tomado partido por uno de los dos bandos. Francia, Rusia y las Brigadas Internacionales, que agrupaban fuerzas antifascistas de distintas procedencias organizadas por la Tercera Internacional, apoyaban el gobierno de la República. La Italia de Mussolini y la Alemania de Hitler apoyaban el bando del general Franco. Además de estos dos países, que proporcionaban el apoyo más decisivo, en la mayor parte de los países los sectores católicos simpatizaban con Franco a causa de la persecución religiosa que se había dado en la zona del Frente Popular. Según Tusell, que la define una “guerra de pobres” (1998: 63), la ayuda extranjera fue decisiva en la guerra porque ninguno de los dos bandos contaba con recursos suficientes como para poder ganar. En la lectura de Tusell, sobre todo Alemania e Italia veían la Guerra Civil española como una empresa relativamente fácil en la que podían lograr el éxito con el empleo de pocos recursos y que les permitiría así mejorar su posición en el panorama internacional. La ayuda italiana, además, era distinta de la alemana, ya que buscaba objetivos fundamentalmente políticos, mientras la Alemania de Hitler aprovechaba también las ventajas económicas de la empresa. La ayuda de la Italia fascista era la más importante para los franquistas. Italia envió material y unos setenta y tres mil soldados, en teoría voluntarios. Esta ayuda, además, fue pagada por España mucho más tarde, ya que se liquidó en 1969. La ayuda proporcionada por Alemania correspondió a la mitad o tres cuartas partes de la ayuda italiana en términos económicos. La aportación humana fue más restringida, ya que consistió en un centenar de aviones y unos cinco mil hombres que se relevaban periódicamente. A parte de esto, a diferencia de los italianos, a los alemanes también les interesaban los aspectos económicos, ya que crearon compañías con las que querían entrar en el capital de las sociedades mineras españolas.

El nuevo régimen que se instaló con la dictadura, sin embargo, no tomó ni Italia ni Alemania como modelos de referencia. Después de la Segunda Guerra Mundial, según Tusell, el franquismo parecía más cercano a la Francia de Vichy o a algunos países del este de Europa donde se habían enfrentado el Ejército y el partido fascista. Un rasgo común que Tusell ve

entre los regímenes de Italia y España es que en ambos países seguía habiendo poderes autónomos como la Iglesia y el Ejército que impedían un totalitarismo tan absoluto como el de la Alemania de Hitler o de la Rusia de Stalin (1998: 694). Por otra parte, el fascismo italiano fue un marco de referencia sólo durante la Guerra Mundial, hasta que las derrotas le hicieron perder el atractivo que antes había tenido entre jóvenes e intelectuales. Remonta a esa primera fase, por ejemplo, el volumen *Italia e Spagna. Saggi sui rapporti storici, filosofici ed artistici tra le due civiltà* (1941) editado en Italia por el Istituto Nazionale per le Relazioni Culturali con l'Estero, en el que se recogen ensayos de hispanistas y otros estudiosos que profundizan en temas muy variados (momentos históricos y obras literarias significativos de España, relaciones literarias y culturales entre Italia y España, arquetipos literarios españoles, etc.) en el marco de la nueva solidaridad italo-española que se había creado a partir de la victoria de Franco y de la reinstauración en España de los valores compartidos por los fascistas. Los ensayos y sobre todo la presentación del volumen a cargo del entonces “Ministro per la cultura popolare” celebran con la retórica fascista la nueva época que supuestamente se habría venido a crear, que se presenta especialmente adecuada para celebrar las históricas relaciones entre España e Italia y la producción artística, literaria y cultural española. Por otra parte, como observa Tusell, un rasgo definitorio del régimen de Franco que lo diferencia de otras dictaduras hispanoamericanas o fascistas, como la italiana, fue el carácter personal, el hecho de que fuera una dictadura individual, no colectiva de un partido o del sector militar, de ahí que se denomine con el término “franquismo” y que no se identifique y no estreche lazos con el fascismo italiano. Después de los vínculos internacionales que se habían entrecruzado en España en la época de la Guerra Civil, a medida que el régimen se estabilizaba, España iba quedando al margen de las relaciones internacionales y se iba encerrando en una autarquía. No participó en la Segunda Guerra Mundial y esta actitud la llevó a un aislamiento exterior que empezó a romperse sólo cuando Estados Unidos en la Guerra Fría buscó aliados o aunque sólo apoyo por parte de los países anticomunistas. A causa de ese aislamiento, vino a crearse lo que Tusell define “un auténtico abismo entre España y el resto de los países occidentales” (1998: 709).

Por otra parte, pese al aislamiento del país, la cultura española tuvo la oportunidad de difundirse por el mundo a través de los exiliados y de descubrir su “carácter planetario” (Tusell, 1998: 724). Sobre todo en América Latina, a diferencia de los otros exiliados europeos hablantes nativos de otras lenguas, los españoles se encontraron en un contexto en

el que podían seguir “apegados a un mundo propio que veían desdoblado más allá del Atlántico”, por lo que se definían con expresiones como “trasterrado” y elaboraban reflexiones sobre lo que significaba “ser de España” (1998: 724).

Otro momento decisivo identificado por Tusell en las relaciones entre España y el resto de Europa fueron los años sesenta. A mitad de esta década el régimen experimentó lo que se puede considerar como su apogeo, cuando ya se había convertido en una dictadura de corte más bien burocrático y la oposición mantenía una influencia muy débil. Sin embargo, desde fuera del país llegaron unas fuerzas propulsoras que acabaron por impulsar el país hacia un cambio profundo. Según Tusell, estas fuerzas eran el producto de la prosperidad que ya se había asentado en el resto de la Europa occidental y que llevó un crecimiento económico tan fuerte que inevitablemente tuvo repercusiones económicas, sociales y culturales muy profundas en la sociedad española. Según el historiador, la profunda transformación experimentada por la sociedad española en las décadas de los sesenta y setenta derivaba de su localización geográfica y también de su posición en las relaciones internacionales. En cuanto país situado en el extremo meridional de la civilización industrial europea, en la que ya después del final de la Segunda Guerra Mundial hubo una fuerte expansión económica (incluso un “milagro económico” en países como Italia), España se fue incorporando a ese proceso, aunque con el retraso debido a su situación de aislamiento. En el momento en que el país revisó su política económica con el Plan de Estabilización (1959), los dos mencionados factores favorables junto con la prosperidad europea crearon una conjuntura favorable para el crecimiento industrial y la modernización social, que fueron impulsados por tres grandes motores: el turismo, la emigración de mano de obra a Europa y las inversiones extranjeras (Tusell: 1998: 730).

El turismo se convirtió rápidamente en la primera industria nacional y tuvo un impacto profundo no sólo económico sino también social. Además del sol y el clima, uno de los tópicos más arraigados que perduran hasta hoy en día, otra ventaja de España era el bajo coste de la vida, que la hacía competitiva con respecto a los demás países europeos. Para dar una idea del tamaño del fenómeno, se reproducen aquí los datos proporcionados por Tusell. En 1961 España acogió poco más de siete millones de turistas en el año. Entre 1966 y 1970 los turistas pasaron de diecisiete a veinticuatro millones por año. Gracias al turismo España pudo equilibrar su balanza de pagos, que en los demás sectores se encontraba en déficit, ya

que hasta 1970 las exportaciones españolas correspondían a menos de la mitad de las importaciones. Sólo bien entrada la década de los setenta el turismo fue disminuyendo su papel relativo en la balanza de pagos española y fueron cobrando importancia otros sectores. El turismo de la época, todavía lejana del turismo global y los vuelos *low-cost*, era un turismo estival y de clase media, que no llevó a una industrialización del sector sino más bien a una terciarización, al traducirse en un aumento importante del sector terciario o de servicios. Como consecuencia negativa, tuvo un impacto medioambiental devastador en algunos territorios por la edificación incontrolada y la destrucción del paisaje natural del Mediterráneo, análogamente a lo que ha ocurrido en Italia. Por otra parte, a través del turismo los españoles empezaron a tener contactos cada vez más intensos con el mundo exterior que les permitieron por una parte incorporar nuevos hábitos culturales y nuevas formas de vida (Tusell, 1998: 730) y por otra dar a conocer su país, su cultura y su lengua fuera de sus fronteras, en los demás países europeos.

El segundo motor de la economía española según Tusell fue la emigración. En 1959, el Plan de Estabilización produjo un aumento del paro pero también modificó la política española hacia la inmigración, ya que el Estado empezó a dar facilidades para la emigración y puso en marcha una política para encauzarla. En la década de los sesenta, según los datos proporcionados por Tusell, dejaron España por lo menos cien mil personas por año, con picos que rozaron los doscientos mil, como en 1964. Las remesas de estos emigrantes en algunos años llegaron a proporcionar unos ingresos dobles que los generados por ejemplo por la exportación de cítricos, sector tradicional de la economía española. Esta emigración procedía de las zonas más desfavorecidas de España y se dirigía hacia los países europeos más desarrollados, como Alemania, Francia, Suiza. Aun siendo un trauma social para la población, entre las consecuencias positivas de la emigración Tusell destacó la capitalización de las remesas, la mejor formación profesional y el aumento de salarios en el medio rural, efecto indirecto debido a la escasez de mano de obra.

El tercer motor del desarrollo de la economía española en la década de los sesenta y setenta fueron las inversiones extranjeras favorecidas por la nueva política del gobierno en materia, que a partir de 1959 liberalizó las inversiones inferiores al 50% del capital, por lo que hacía falta pedir el permiso del gobierno sólo para las inversiones superiores al 50%, siempre con la autorización a repatriar los beneficios. España atrajo así capitales de procedencia

estadounidense, suiza, alemana, francesa y británica, que se dirigieron principalmente a la industria química, al comercio y a la alimentación. Los principales atractivos de España eran la mano de obra barata y el mercado de vías en expansión. Este apoyo extranjero favoreció la industrialización de España y la introducción de nuevas tecnologías.

En su conjunto, el crecimiento de España en la década de los sesenta y setenta lleva Tusell a afirmar que “esa fue la verdadera revolución española y no la de los años treinta” (1998: 734), ya que el país experimentó una evolución tan rápida que le permitió entrar en el grupo de las diez o doce potencias industriales mundiales, con la tasa anual de crecimiento más alta del mundo en el período 1960-1975. En 1970 España firmó el tratado de asociación con el Mercado Común, que vinculó su economía a la de los otros países europeos. En la etapa final del franquismo, además, se hizo evidente que la integración de España en Europa era imprescindible. Finalmente, la transición hacia la democracia fue el segundo de los “dos momentos esenciales de protagonismo” (Tusell, 1998: 769) que tuvo España en la Historia del siglo XX. El primero, como se ha visto, fue la Guerra Civil, cuando sobre España se concentraron las pasiones y las expectativas de Europa, y hasta del mundo. El segundo, la transición, es mucho menos traumático y representa un “modelo de cambio pacífico y sin traumas de una dictadura a una democracia” (1998: 769). En 1977 España solicitó la admisión al Mercado Común Europeo y en 1981 a la OTAN. En 1986 se incorporó a la Comunidad Económica Europea junto con Portugal.

Las elecciones de 1982 se consideran el final de la transición, con la victoria abrumadora del PSOE. Se abre entonces para España una nueva etapa en la que se amplía su apertura hacia el mundo. Tusell destaca el cosmopolitismo como rasgo de la cultura española de esta época que caracteriza la obra de los nuevos novelistas, como Marías o Muñoz Molina, de pintores como Barceló o Sicilia, de directores de cine como Trueba o Almodóvar. La etapa socialista perdura hasta la victoria del PP en las elecciones de 1996. Una nueva etapa socialista se abre con la victoria de José Luis Rodríguez Zapatero en 2004. Es esta la etapa que marca el cambio más radical en la imagen de España de cara al exterior, o por lo menos en Italia. Como se verá en el apartado 1.3.2 de este trabajo, además de seguir en su proceso de modernización, España promulga leyes que en Italia parecen inconcebibles, sobre todo en campos en los que desafía la autoridad de la Iglesia católica. Es en este momento cuando el tópico de Italia y España como países “primos” o “hermanos”, empieza a esfumarse, ya que,

aunque sobre el trasfondo de la indiscutible afinidad lingüística o cultural, las diferencias se hacen cada vez más evidentes. La “emigración” de jóvenes de Italia a España, que se tratará en el apartado 1.3.3, dedicado a los atractivos de España para los italianos, es una consecuencia de la percepción del diferente clima cultural y social de España, que evidentemente muchos prefieren al de Italia. Junto con el tópico del parecido entre los dos países, en algunos aspectos parece haber caído también el “complejo de superioridad” hacia España.

El objetivo de este apartado ha sido enmarcar la imagen de “lo hispánico”, que se pasará a analizar en los manuales, dentro del contexto internacional mostrando los principales momentos de la evolución de sus relaciones con el exterior. En concreto, como se investigará la imagen de España en los materiales didácticos para italianos, la intención ha sido esbozar los momentos más relevantes que han influido en la idea de España que se ha tenido y se tiene hoy en día en Italia en general. Evidentemente, se trata de un terreno borroso, en el que se corre el riesgo de caer en tópicos y de ocultar la variedad de opiniones e ideas que los individuos singularmente pueden haberse formado de un país extranjero por haber tenido contactos directos o haber vivido en el país, desarrollando así esas competencias interculturales y esa actitud de relativismo cultural que caracteriza a la personalidad cosmopolita. Sin embargo, es interesante observar cómo determinados textos, en este caso los manuales, contribuyen a transmitir una determinada imagen y contrastarlas con algunos fenómenos que se dan en la sociedad, para ver qué relación guardan entre sí.

En general, las relaciones entre España e Italia a partir de la apertura de España hacia el exterior después del aislamiento de la época franquista, probablemente ya no se diferencian tanto de las de España con los demás países. En el nuevo contexto cada vez más global parece muy acertado aplicar esa idea de cosmopolitismo sugerida por Tusell. No sólo en la producción cultural de los países, sino también en sus relaciones con el exterior, este rasgo caracteriza una actitud de apertura y permeabilidad hacia las demás culturas y países. Evidentemente, en cada país o sociedad también se dará su contrapartida, es decir la actitud opuesta de etnocentrismo y desconfianza hacia el exterior. Además, como se verá en el apartado correspondiente, los tópicos sobre los diferentes pueblos, que existen desde las épocas más remotas y parecen muy difíciles de cambiar, a menudo actúan como intermediarios o incluso obstáculos en el conocimiento directo del otro, sobre todo en el caso en que sean utilizados por personas que

poseen escasos conocimientos directos del otro. En el caso de personas con conocimientos directos o de todas maneras abiertas y dispuestas a conocer al otro sin prejuicios, el tópico puede convertirse en un tema de debate o incluso de humor, sin por eso afectar la imagen que se tiene del otro ni crear barreras en la comunicación y en la interacción. Es muy importante, por lo tanto, ser concientes del contexto en el que se desarrollan las relaciones culturales entre dos países, para que puedan apreciarse las características de los actores que participan en el contacto intercultural.

1.1.3. El hispanismo en Italia: temas y figuras destacadas

Hasta épocas muy recientes, la historia del hispanismo en Italia fue vinculada a los campos de la literatura y de la filología. A partir de los años ochenta, en cambio, los intereses de estudiosos e investigadores han empezado a abarcar las cuestiones relacionadas con la lengua, probablemente, entre otros factores, como consecuencia del desarrollo en el ámbito hispánico de aquellas disciplinas lingüísticas que estudian la lengua en uso y no ya sólo la lengua escrita y literaria.

Sánchez Sarmiento (1992) afirma que todavía no hay un estudio de conjunto sobre el hispanismo italiano. Al respecto menciona las aportaciones de Giovanni Maria Bertini, Franco Meregalli y Alda Croce, y los estudios de literatura comparada sobre las influencias recíprocas entre la producción literaria y filosófica de España e Italia. Según su parecer se trata de trabajos valiosos, pero que no consiguen explicar la etapa fundamental de 1956, en la que desde los meros intereses por la cultura española por parte de determinadas figuras académicas se pasó a un hispanismo profesional. Esta etapa según Sánchez Sarmiento corresponde con el año 1956, cuando fueron nombrados tres catedráticos de lengua y literatura española en la universidad italiana, Oreste Macrì, Franco Meregalli y Guido Mancini, que vinieron así a compartir la tarea de Giovanni Maria Bertini, hasta entonces el único catedrático en Italia de la materia.

Desde un punto de vista cronológico, Sánchez Sarmiento afirma que, a diferencia de otros países como Inglaterra o Francia, Italia no tiene un hispanismo propiamente dicho hasta bien entrado el primer cuarto del siglo XX, entendiéndose por hispanismo una cantidad relevante de escuelas, estudiosos e investigación en este ámbito. Una primera “débil vena hispanófila”

(Sánchez Sarmiento, 1992: 89) parece entreverse en el ámbito académico alrededor de 1890. Antes de esa fecha se había producido una literatura de viajes que había proporcionado algunas de las ideas sobre España que serían retomadas por los hispanistas de épocas posteriores. En concreto, el reinado de Amadeo de Saboya despierta interés en los italianos por España, país vecino al que podría expandirse la dinastía italiana. Uno de los primeros autores es Edmondo de Amicis con *Spagna* (1873),² obra en que se mezcla el reportaje periodístico con la creación literaria. El escritor italiano, enviado a España por el periódico *La Nazione* precisamente para explorar el país entonces gobernado por un miembro de la dinastía de los Saboya, escribe un reportaje de viaje con imágenes e impresiones de un país entonces muy poco conocido. El libro de De Amicis estrena un género al que sucesivamente se dedican otros autores, entre otros los hispanistas Arturo Farinelli y Cesare de Lollis. En esa época, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, Italia se encuentra en una etapa de fermento intelectual y curiosidad cultural y este tipo de obras representa un primer acercamiento a la realidad española por parte de muchos intelectuales y escritores italianos.

Siguiendo la cronología de Sánchez Sarmiento, en un segundo momento, después de la literatura de viajes, entre 1889 y 1898, empiezan a publicarse trabajos de especialistas como Arturo Farinelli, Lucio Ambruzzi, Eugenio Mele, Cesare De Lollis. Paralelamente, entre 1880 y 1910 importantes estudiosos de filología llevan a cabo investigaciones en el marco de la filología, como Pio Rajna, Bernardo Sanvisenti, Egidio Gorra.

Varvaro (1992) identifica tres puntos de partida del hispanismo italiano: la curiosidad hacia España como país, los trabajos de estudiosos e intelectuales sobre aspectos puntuales de la lengua o la cultura española, las escuelas universitarias de filología románica. El primer campo, la curiosidad hacia España, refleja las vicisitudes de la historia española presentadas en el apartado anterior. En el siglo XIX casi había desaparecido la memoria de la presencia española en Italia. Además, estas memorias eran favorables sólo en la aristocracia italiana de origen español, mientras que las demás clases sociales no guardaban un recuerdo positivo del dominio español. Sin embargo, como observa Varvaro, en el siglo XIX hay grupos de personas cultivadas, aunque no pertenecientes al ámbito académico, que se interesan por España como nación hermana latina. Vista desde Italia, que en la época se encontraba en una etapa de entusiasmo y progreso por la inminente unificación, España se presenta como un

² Publicado en episodios en el diario *La Nazione* en 1872 y como libro en 1873 por la editorial Barbera.

país en plena decadencia pero, por lo menos ante los ojos de estos intelectuales, no por eso sin vitalidad. Entre otros, el interés por España surge por los romances españoles del poeta romántico Giovanni Berchet (1837), por la *Carmen* de Bizet (1875), que consolida la imagen ya clásica del país, y por el breve reinado de Amadeo de Saboya. El mencionado *Spagna* de Edmondo de Amicis (1873) ofrece una imagen de España como país de pasiones fuertes y contrastes violentos, y aunque no siempre se trate de informaciones adecuadas o comprobadas, permite a un público amplio acercarse a la realidad política y cultural de la época, y también impulsa la demanda de traducciones del español de obras clásicas y contemporáneas. En definitiva, según Varvaro, en el siglo XIX Italia no presenta más que “curiosità” hacia España (1992: 34). Habrá que esperar hasta la Guerra Civil de 1936-39 para que un acontecimiento histórico español vuelva a atraer la atención internacional y produzca mitos que perduran en el tiempo, como por ejemplo el de Lorca y la poesía progresista de la República.

El segundo punto de partida del hispanismo italiano es la gran producción, aunque fragmentada, de los intereses de eruditos, sobre todo en la literatura comparada, que proceden de ámbitos y estímulos muy diferentes y comparten un método común, que Varvaro define como la “acumulación de conocimientos” (1992: 34). La clave de lectura y la selección de los hechos analizados varían de un autor a otro. El interés de Benedetto Croce por España, por ejemplo, nace de su interés por la historia de Nápoles y de Italia del Sur. Su estudio representa el primer trabajo historiográfico sobre la presencia española en Italia, por lo que según Segre merece el título de “iniziatore a pieno titolo degli studi ispanistici in Italia, e di grande ispanista *tout court*” (1992: 107), aunque no haya tenido mucho interés por la literatura española de su época. Segre identifica tres series de trabajos de Croce sobre España. La primera serie incluye las obras que Croce escribió impulsado por el interés por la historia de Nápoles: *Ricerche ispano-italiane* (1889-91), *Teatri di Napoli* (1916) y sobre todo la obra fundamental *La Spagna nella vita italiana durante la Rinascenza* (1916). La segunda serie de trabajos procede de intereses más estrictamente literarios, aunque siempre enfocados hacia los contactos entre Italia y España y trata del *secentismo*, el gusto y el estilo del arte y de la literatura italiana del siglo XVII, a menudo valorados negativamente por el énfasis excesivo en los aspectos estéticos y la abundancia de metáforas y alegorías, que algunos autores atribuían a la influencia española. Entre los trabajos de esta serie Segre recuerda la *Storia dell'età barocca in Italia* (1929). En la tercera serie, en cambio, Croce adopta un enfoque estético

y se ocupa de autores que le permiten desarrollar una visión contrastiva de las características de la literatura española con respecto a la italiana, entre el final de la Edad Media y el siglo XVIII. La obra principal de esta serie es *La Spagna nella vita italiana* (1917), que describe aspectos de la historia política y social de Italia en el período mencionado y recoge detalles y anécdotas curiosos.

Segre hace hincapié en la importancia de estos últimos, que Croce llama “particolari rari e curiosi” por su aporte a la historia de la relación entre los dos países y de la mentalidad de las diferentes épocas. El estudio de los hispanismos del italiano llevado a cabo por Croce, por ejemplo, representa una base sólida para el posterior trabajo de Gian Luigi Beccaria, *Spagnolo e spagnoli in Italia. Riflessi ispanici sulla lingua italiana de Cinque e Seicento* (1968) que reconoce al filósofo napolitano como precursor de su trabajo. Además, mucho de los temas tratados por Croce como el juego de las cañas, el galateo, el “peccadiglio di Spagna”, las ceremonias, el comportamiento de los militares, están estrechamente vinculados con los acontecimientos políticos-administrativos y contribuyen así a ofrecer un cuadro histórico más completo a través de escenas de la vida cotidiana o aspectos de la cultura. El punto de partida de Croce eran los prejuicios antiespañoles, que él aborda con lucidez y, gracias a su capacidad de evocación e interpretación, los examina en su contexto, los matiza e intenta limitar la generalización. La de Croce sigue siendo una “concezione medievaleggiante, barbarica e scolastica della cultura delle genti venute a governare parte dell'Italia” (Segre, 1992: 105), que sin embargo según Segre se basa en argumentos eficaces. Para que se tenga una idea de la postura de Croce, Segre retoma el contenido de unas cartas del filósofo italiano que en un intercambio con un compañero más hispanófilo afirmaba la diferencia y, en definitiva, la superioridad italiana, al constatar que España “non ha dato all'Europa un contributo di idee, insomma è filosoficamente nulla” (Segre, 1992: 105). Segre matiza esta afirmación, añadiendo que puede aplicarse a la filosofía pero no a las ideas, y que de todas maneras hay que leerla en el contexto del largo predominio de la religión y del espíritu de la Inquisición que en España se mantuvo hasta el siglo XIX. Además, Segre destaca la distancia que separaba la claridad y la racionalidad de Croce de los planteamientos de pensadores españoles como Unamuno o D'Ors o de las fantasías “pseudofilosóficas” de Calderón (1992: 105), por lo que en general puede afirmarse que Croce valoraba negativamente lo español. Sin embargo, a la hora de distinguir entre los valores expresados por los autores estudiados, el filósofo también deja de un lado sus convicciones y valora de manera imparcial, como por ejemplo cuando prefiere el

español Góngora al italiano Marino. La obra *Poesia antica e moderna* (1941) incluye ensayos en el estilo típico de Croce, es decir basados en sus teorías estéticas y en los que se mezclan contextualización histórica y valoración crítica, sobre las grandes obras de la literatura española como los romances, la *Celestina*, el *Lazarillo*, los autores del Siglo de Oro como Cervantes y Lope de Vega, mientras que no parece interesarse por los autores españoles de su época.

Dentro del grupo de intelectuales que presenta como el segundo punto de partida del hispanismo italiano, junto a Croce Varvaro recuerda a Eugenio Mele y Arturo Farinelli. Mele trabaja sobre temas parecidos a los de Croce adoptando un enfoque más comparatista y concentrándose en episodios y personajes específicos, como por ejemplo un autor español que estuvo en Italia, un texto escrito en Italia, la fuente italiana de una obra española o al revés. Farinelli, en cambio, según Varvaro es un erudito propiamente dicho, que lee bibliotecas enteras y registra sus conocimientos en fichas, no siempre rigurosas o pertinentes, pero siempre con un tono romántico con el que quiere recuperar la cultura española frente a otras culturas europeas como la alemana, entonces considerada más actual y moderna. Gargano (1992) recuerda los cinco ámbitos de investigación a los que se dedicó Farinelli: las relaciones literarias entre España y Alemania, las relaciones literarias entre España e Italia, *La vida es sueño*, *Don Juan*, los relatos de viajes en la Península Ibérica. Su obra más célebres es *Italia e Spagna* (1929), que incluye una serie de ensayos, en su mayoría reseñas, entre otros sobre Petrarca, Boccaccio y Tasso en España, el humanismo italo-hispánico y la biblioteca del Santillana, el hispanismo en el siglo XVI y en el siglo XVIII. En general, quizás puede afirmarse que el corte de sus investigaciones no se diferencia mucho del de Croce, ya que se vuelve a afirmar la superioridad cultural de Italia sobre España. En el ensayo sobre el hispanismo en el siglo XVI, por ejemplo, Farinelli llega a la conclusión de que en los siglos XV y XVI, en el campo de las artes y las letras, España tiene más deudas hacia Italia que Italia hacia España (Farinelli, 1929, vol. 2: 181).

La tercera raíz del hispanismo italiano, que Varvaro considera la más sólida y productiva, son las escuelas universitarias de filología románica, que poco a poco aprovechan el interés hacia la cultura española que se había creado gracias a los otros dos puntos de partida del hispanismo. A partir de ese gran caudal de conocimientos, aunque a veces superficiales, acumulados por los eruditos, el interés por el ámbito ibérico va poco a poco entrando en el

campo de investigación de los filólogos románicos. Recuerda Varvaro (1992: 35) que la Filología Románica procede de la tradición alemana y de la historia de las literaturas modernas. En Italia durante mucho tiempo la denominación es “Storia comparata (delle lingue e) delle letterature neolatine”. Los iniciadores de la Filología Románica en Italia tienen intereses más bien marginales o esporádicos por el ámbito hispánico, ya que privilegian el francés antiguo, el provenzal o el italiano antiguo, pero siempre en investigaciones rigurosas que llegan a formar una tradición de estudios.

Varvaro identifica algunas etapas fundamentales en el desarrollo de la tradición del hispanismo en Italia. La primera, en 1892, apenas treinta años después de la unificación de Italia, es el Cuarto Centenario del Descubrimiento de América. Las celebraciones representan una oportunidad para publicar estudios (la *Raccolta Colombiana*, 1892-1896) y despertar interés hacia España, como por ejemplo la monografía de Cesare de Lollis sobre Cristóbal Colón. Bellini (2007) además destaca el hecho de que al mismo tiempo se da la oportunidad de promocionar la cultura italiana a los pocos años de la unificación del Reino de Italia, ya que “la figura de Colón volvió a ser rescatada a la italianidad” (2007: 96).

Otra etapa importante es la época entre 1910 y 1925, que Varvaro considera decisiva en la consolidación del hispanismo italiano. Por una parte, en Italia se constituye el hispanismo sobre base filológica. Además, estas investigaciones son apoyadas por instituciones españolas que no sólo representan un punto de referencia académico sino que también proporcionan becas y alojamiento a los estudiosos. En 1907 en Madrid se funda la Junta de ampliación de estudios, institución para la promoción de la investigación y la educación científica en España, y en Barcelona se funda el Institut d’estudis catalans, que reúne la élite científica del ámbito lingüístico catalán. Durante la Primera Guerra Mundial e inmediatamente después del conflicto se establece un flujo constante de jóvenes investigadores italianos que van a España para completar su formación y así incorporan temas del ámbito hispánico a sus intereses. Entre los filólogos de esta época que se dedican al hispanismo Varvaro recuerda a Mario Casella, que dedica un volumen a Cervantes (1938), publica una edición de *La Vida es sueño* y redacta las introducciones a Calderón (1949) y Lope de Vega (1950). Otra figura destacada es Ezio Levi, hebreo sefardita originario de Zamora que se ocupa sobre todo de las relaciones hispano-italianas en el pasado. Gotor (1992) recuerda su investigación sobre las fuentes italianas del teatro español y las relaciones de lo culto con lo popular y la imagen de España

propuesta por Levi como país cuyo “reloj de la historia” no late al mismo compás que el reloj de la historia de Europa, lo que representa una característica peculiar de España, de su “diversidad”, pero de ninguna manera de su “inferioridad” (Gotor, 1992: 82). Otro estudioso destacado de la época es Cesare de Lollis, cuyo aporte fue decisivo para la instauración en Italia de tradiciones de estudios universitarios en las principales literaturas modernas. Su obra, *Cervantes reazionario* (1924) para Varvaro representa la obra más importante del hispanismo italiano hasta la fecha.

En la época siguiente, los años entre las dos Guerras Mundiales, en el hispanismo italiano no se registran aportaciones fundamentales. El mayor representante de la filología románica es Giulio Bertoni, que no profundiza en el ámbito hispánico. Hasta la Segunda Guerra Mundial, el hispanismo italiano sufre un estancamiento que contrasta con el papel de protagonista que España había adquirido en los años treinta en la vida política europea y con las ambiciones ideológicas e imperialistas de la Italia fascista, que entre otras iniciativas publica el mencionado volumen *Italia e Spagna. Saggi sui rapporti storici, filosofici ed artistici tra le due civiltà* (1941). Entre los filólogos destacados de la época Varvaro menciona Santorre Debenedetti, Antonio Viscardi, Gianfranco Contini y sobre todo Silvio Pellegrini y Salvatore Battaglia, los que aparecen más interesados en el ámbito hispánico. De Pellegrini se recuerda su traducción al italiano de *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez. Salvatore Battaglia puede considerarse el filólogo del período de entreguerras que más atracción sintió por España. Battaglia es conocido ante todo por su larga actividad en la Enciclopedia Italiana, de la que redacta muchas entradas relacionadas con el hispanismo, como Celestina, Calderón, Tirso, Lope de Vega. Tiene una experiencia directa de la España de la época sucesiva a la Guerra Civil y siempre se ocupa de hispanismo. Enseña Lengua y Literatura Española, ya en 1944 introduce en Italia a Camilo J. Cela con su traducción de *La familia de Pascual Duarte* (1942) y en 1945 traduce al italiano *La rebelión de las masas* y *La deshumanización del arte* de Ortega y Gasset. Como recuerda Di Pinto (1992: 45), Battaglia no se interesó exclusivamente por el hispanismo, sino que investigó en las raíces latinas y universales de esa literatura, a partir de su primer enfoque, la de la España Medieval como provincia de Romania. Otros estudiosos de esta época destacados por Varvaro son Giovanni Maria Bertini, discípulo de Arturo Farinelli, y Franco Merzetti, autor de *Semántica italo-spagnola* (1955).

A finales de los años treinta, en concreto al año académico 1938-39, se inaugura la primera enseñanza oficial de Lengua y literatura española en la Universidad italiana. Esta primera cátedra se crea en la Universidad de Venecia y sólo a partir de 1942 puede contar con un profesor ordinario, Giovanni María Bellini, que es el único ordinario hasta la sucesiva oposición de 1956 de la que salen Guido Mancini, Franco Meregalli y Oreste Macrí. De hecho, a partir de los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, y sobre todo a partir de la oposición de 1956, según Varvaro puede hablarse de hispanismo moderno en Italia, en el sentido de disciplina cultivada por una serie de escuelas. Los representantes más prestigiosos inmediatamente después de 1945 son Guido Mancini, Carmelo Samoná y Benvenuto Terracini.

Bellini (2007) recorre el desarrollo sucesivo del hispanismo italiano, que se va arraigando y expandiendo a medida que entra en las Facultades de Filosofía y Letras, de Magisterio y de Lenguas y literaturas extranjeras que se van creando en Italia. A medida que se convocan oposiciones el número de catedráticos va creciendo, especialmente en las últimas décadas del siglo XX y a principios del presente. A medida que se fortalece, el hispanismo italiano se desarrolla en tres direcciones, filológica, literaria e histórico-literaria, comparatista. En la época actual, señala Bellini, ha llegado a incorporar nuevos sectores, como Lengua e Instituciones de los Países Ibéricos, o áreas relacionadas con la lingüística y la enseñanza de la lengua, como por ejemplo los lenguajes sectoriales, la lexicografía, la mediación lingüística. En cuanto a su procedencia, Bellini observa que en las primeras décadas en las Universidades italianas sólo hay estudiosos nacionales. A partir de los años setenta empiezan a entrar profesores extranjeros, principalmente del Cono Sur de América, que se refugian en Italia en la época de las dictaduras. Sucesivamente, llegan a Italia también estudiosos españoles. En ambos casos empiezan como lectores y sucesivamente, en algunos casos, llegan a ser ordinarios de literatura española o hispanoamericana, de lengua o de Instituciones de los Países Ibéricos. Poco a poco, hacia finales de los años cincuenta, el hispanismo se extiende a la América hispanohablante. El primer curso de Literatura hispanoamericana, a cargo del mismo Giuseppe Bellini, fue inaugurado en el año académico 1959-60 en la Facultad de Lenguas y literaturas extranjeras de la Universidad Bocconi de Milán.

En su ensayo Bellini investiga precisamente el desarrollo de la vertiente americana dentro del hispanismo italiano. Sus observaciones resultan relevantes para el presente trabajo, a la hora

de establecer las distintas fuentes del interés por la lengua española en Italia, es decir los ámbitos del mundo de habla hispana que más interés han despertado en Italia. En la época del fascismo y en los años inmediatamente sucesivos a la Segunda Guerra Mundial, el vínculo entre Italia y América Latina es fundamentalmente la emigración italiana, por lo que el mundo americano se percibe principalmente como “sujeto político” (Bellini, 2007: 97) por la presencia de grandes comunidades de emigrantes italianos, sobre todo en los países del Río de la Plata. No había mucho interés por la cultura hispanoamericana. Sólo algunos periodistas o agregados culturales en América exploraron de vez en cuando la producción literaria local. Dentro de este interés esporádico se dan las primeras traducciones al italiano de las obras de los argentinos Manuel Gálvez y Ricardo Güiraldes y de los cuentos de Horacio Quiroga. El poema *Martín Fierro* de José Hernández es objeto en Italia de las investigaciones de la filóloga románica Jole Scudieri Ruggeri y sucesivamente de Giovanni Meo Zilio.

Como recuerda Bellini, una buena parte de los hispanistas italianos se forma en el ámbito filológico, en el que produjeron estudios y ediciones de textos de literatura medieval, prosa y poesía. La edición de textos medievales representa para algunos estudiosos un punto de partida desde el que sucesivamente pasan a explorar otros ámbitos del hispanismo, mientras que para otros estudiosos permanece como especialización a la que siguen dedicándose a lo largo de su carrera. Después de la inauguración de la primera cátedra de Bertini en Venecia, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, se van formando centros especializados de hispanismo en las más prestigiosas universidades italianas. Bellini menciona los centros de Turín y Roma especializados en literatura medieval; los centros de Roma y sucesivamente de Florencia especializados en el teatro del Siglo de Oro; los estudios del Setecientos en Bolonia y Nápoles y del Ochocientos en Génova; las investigaciones en la literatura medieval y del Siglo de Oro, Cervantes y todo el ámbito hispanoamericano en Venecia; en la poesía barroca en Palermo y L'Aquila. Entre las figuras destacadas del hispanismo Bellini recuerda a Cesare Segre, considerado el máximo representante de la escuela filológica, que investiga tanto la teoría literaria como autores como Cervantes y García Márquez; Giovanni Caravaggi y su discípulo Giuseppe Mazzocchi en Pavia, que también pertenecen a la escuela filológica; Mariagrazia Profeti en Verona y luego en Florencia, que estudia el teatro del Siglo de Oro; Maria Teresa Cattaneo en Milán, que se dedica a Calderón.

Los centros de estudios hispanoamericanos destacados por Bellini (2007: 101) son Venecia, donde Giuseppe Bellini y Franco Meregalli crean la primera cátedra de Literatura hispanoamericana; Roma “La Sapienza”, donde trabaja primero Dario Puccini y luego Rosalba Campra, y Roma 3, donde trabaja Vanni Blengino; el Istituto Orientale de Nápoles, con Vito Galeota y Teresa Cirillo; Salerno, con Antonio Scocozza y Rosa Maria Grillo; Udine, con Mario Sartor y Silvana Serafin; además de Milán, Génova y Turín, donde enseña Angelo Morino. Los ámbitos de interés de estos estudiosos abarcan una amplia gama de temas que incluye la literatura, el arte, el aporte cultural de la inmigración italiana, la crónica de Indias. En su época, a menudo fueron invitados a dar clase en universidades italianas personajes como Miguel Ángel Asturias, Mario Vargas Llosa y Pablo Neruda.

En 1973 nace la Asociación de Hispanistas Italianos (AISPI) que reúne a los estudiosos (en esa fecha unos cuarenta) que se dedican a la investigación, la divulgación y la enseñanza en el ámbito ibérico, es decir las lenguas y literaturas española, catalana, gallega, vasca y portuguesa. Como recuerda Laura Dolfi en su historia de la asociación (1998), además del Estatuto, en la primera reunión se votaron dos mociones, una política de condena hacia los regímenes de España, Portugal y América Latina y otra más específica que reivindicaba más atención hacia la lengua y la cultura española en Italia, más concretamente la creación de cátedras de español en la enseñanza secundaria. Sobre esta reivindicación la asociación volverá en 1979, cuando envía una carta al Ministerio de Educación para protestar por el papel marginal al que estaba confinada la lengua española en la escuela italiana.

Además de favorecer el intercambio de noticias y experiencias a través de su boletín y de una bibliografía periódicamente puesta al día, a partir de 1974 la asociación organiza cada año o cada dos años congresos en los que los estudiosos presentan sus investigaciones en los distintos ámbitos del hispanismo. Los títulos de los congresos son representativos de la gradual evolución de los ámbitos de estudio del hispanismo, que en un primer momento fueron exclusivamente literarios y artísticos, con esporádicos intereses hacia la lengua, mientras que sucesivamente, a partir de 1995, fueron integrando poco a poco la lengua, la investigación lingüística y su aplicación a la traducción y la interpretación: “Modelli letterari e studi d’ispanistica” (1975); “Ectodica e testi ispanici”, “L’insegnamento delle lingue iberiche” (1981); “Scrittura, testo e immagine: rapporti tra cinema e letteratura” (1982); “Penisola iberica e America Latina: modelli e negazioni” (1984); “Professionalità e aggiornamento”

(1985); “Barocco e neobarocco (Spagna e America Latina)” (1987); “Dai modernismi alle avanguardie” (1990); “L’apporto italiano alla tradizione degli studi ispanici” (1991); “Scrittura e riscrittura: traduzioni, *refundiciones*, parodie e plagi” (1993); “Scrittori ‘contro’: modelli in discussione nelle letterature iberiche”, “La lingua d’oggi: forme della comunicazione” (1995); “Sogno e scrittura nelle culture iberiche”, “Lo spagnolo d’oggi: forme della comunicazione” (1996); “Fine secolo e scrittura”, “Lo spagnolo d’oggi: forme della comunicazione” (1998); “Le arti figurative nelle letterature iberiche e iberoamericane”, “Italiano e spagnolo a contatto” (1999); “La penna di Venere. Scritture dell’amore nelle culture iberiche”, “Testi specialistici e nuovi saperi nelle lingue iberiche” (2001); “Letteratura della memoria”, “La memoria delle lingue: la didattica e lo studio delle lingue della Penisola iberica in Italia” (2002), “Scrittura e conflitto” (2004), “L’Insula de Don Chisciotte”, “Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche” (2005); “Metalinguaggi e Metatesti: Lingua, Letteratura, traduzione” (2007); “Il dialogo. Lingue, letterature, linguaggi, culture” (2009); “Frontiere: soglie e interazioni. I linguaggi ispanici nella tradizione e nella contemporaneità” (2010).

En 1991, con el objetivo de separar las actividades enfocadas hacia la universidad de las enfocadas hacia la escuela, aun dentro del interés compartido por la enseñanza y la difusión de las lenguas y culturas ibéricas, la sección de AISPI dedicada a la escuela se constituye en entidad autónoma, AISPI-Scuola.

Otra importante iniciativa de AISPI es la publicación del primer *Panorama degli insegnamenti di area iberica impartiti nelle università italiane*, redactado para el año académico 1993-94, que representa el primer intento de describir y catalogar las enseñanzas de este ámbito en la universidad. Desde esa fecha, la universidad italiana ha sufrido cambios importantes que han afectado la enseñanza del español. La etapa fundamental es la reforma Berlinguer de 1998 en la que se aplica el Plan de Bolonia. Con la aplicación de esa reforma, se multiplican los cursos universitarios, al desdoblar la carrera en *laurea triennale* (grado) y *laurea specialistica* (post-grado). Al mismo tiempo, la demanda de español ha ido aumentando tanto en la universidad como en la escuela, lo que se ha reflejado en un aumento de los cursos de español y de las disciplinas relacionadas con el ámbito hispánico, de los profesores contratados y de las oposiciones. Poco a poco, como se ha adelantado, ha ido aumentando el interés por la lengua y su enseñanza. Dentro de las investigaciones sobre la enseñanza de la lengua española, se ha dedicado especial atención a las cuestiones específicas de la enseñanza a itálofonos, la

enseñanza de lenguas afines y las aportaciones de la lingüística contrastiva, así como a la aplicación a la traducción, la interpretación, los lenguajes sectoriales, la lexicografía, la mediación lingüística.

1.2. La imagen de España y de la lengua española: ideas, ideologías, instituciones

Desde la década de los ochenta del siglo XX, España ha tomado conciencia del atractivo que el país y la lengua parecen ejercer en el exterior. Hasta esa época el español se había aprendido en el extranjero a través de materiales publicados en los respectivos países. En el momento en que España empieza a abrirse hacia el exterior, a darse a conocer y a atraer personas fascinadas por sus atractivos, va paulatinamente tomando conciencia del potencial económico y cultural del país y de su lengua. Se estudia la situación del español como lengua extranjera en los demás países y su posición con respecto a las otras lenguas principales estudiadas y habladas en Europa (inglés, francés, alemán, italiano, portugués), tanto en términos de número de estudiantes como de presencia de la lengua en las instituciones internacionales y en la comunidad científica. Paralelamente, también se emprende un estudio de la imagen de España en el exterior, para entender cómo es vista por lo extranjeros, a qué imágenes o sensaciones la asocian, qué es lo que aprecian o lo que no les gusta, casi como si se tratara de un producto comercial. A partir de estos datos, se planean estrategias para aprovechar el potencial de España y del español como recurso económico, en primer lugar con vistas al turismo, la enseñanza del español como lengua extranjera, las inversiones extranjeras. Asimismo, se crean instituciones, como el Instituto Cervantes, o bien se potencian o se replantean instituciones existentes, como la Real Academia y la Asociación de Academias de la Lengua para poner en marcha políticas lingüísticas que conjugan las cuestiones lingüísticas y culturales con los proyectos y estrategias de expansión económica. En estas políticas tienen que combinarse la necesidad de presentar en el español en una perspectiva inclusiva y panhispánica, en cuanto lengua de todos los países hispanohablantes, para hacer hincapié en su peso en el mundo, con la exigencia de preservar de alguna manera el papel de España como centro propulsor de la promoción de la lengua. Por esta razón se habla de “ideas” e “ideologías”, entendiendo estas últimas como “conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc.” (DRAE).

Al mismo tiempo que se hace hincapié en la dimensión panhispánica del español, se llevan a cabo investigaciones sobre la imagen de España en el exterior. Estos estudios, por su parte, dejan claro que no es posible hablar de “imagen de España” en general, sino que en cada país se tendrán una o más imágenes específicas, que pueden compartir algunos rasgos con la

imagen que tienen otros países y que dependen de distintos factores. Los principales factores que determinan esta imagen son las características del país desde el que se mira y las relaciones que este ha tenido con el país objeto de la mirada. En este apartado 1.2 se profundizará en las instituciones y estrategias para la promoción de la lengua española. En el siguiente apartado 1.3, se abordarán las cuestiones relacionadas con la imagen del país y especialmente con la imagen de España en Italia, país que tradicionalmente se ha considerado muy próximo geográficamente y culturalmente y que sólo en los últimos años ha empezado a tomar conciencia, y a menudo incluso a “envidiar”, las peculiaridades de España y lo que la diferencia de Italia.

1.2.1. Instituciones de la lengua española

Las tres principales instituciones de la lengua española, agentes centrales de política lingüística del español son la Real Academia, la Asociación de las veintidós Academias de la Lengua y el Instituto Cervantes, que trabajan hoy en día en la misma línea de una política panhispánica. De su labor conjunta han surgido iniciativas como los Congresos Internacionales de la Lengua Española, que representan un punto de observación privilegiado sobre las cuestiones y los enfoques más actuales sobre la lengua española. La Real Academia Española y la Asociación de las Academias de la Lengua, además, ahora colaboran en los instrumentos descriptivos fundamentales de la lengua española, el diccionario, la gramática y la ortografía, que se presentan como obras panhispánicas en las que tienen cabida las variantes americanas, al haberse superado la antigua concepción de norma peninsular en oposición a las variedades americanas.

La más antigua de estas tres instituciones, la Real Academia Española, se fundó en 1713 con el propósito de “fijar las voces y vocablos de la lengua castellana en su mayor propiedad, elegancia y pureza”.³ A partir de los años noventa del siglo XX la Real Academia pone en marcha una renovación con la que se convierte en la “nueva RAE” que Del Valle define “moderna, popular y panhispánica” (2007: 85). Sin renunciar a su papel de institución con responsabilidades normativas, la Academia empieza cambiar su enfoque para librarse de los “estigmas de conservadurismo, elitismo y eurocentrismo” (2007: 85). Frente a la vieja acusación de purismo conservador, hoy se propone acoger y promocionar la variación y el

³ Cita de la página web de la RAE: <http://www.rae.es/> (consultada el 7/6/2011).

cambio y se presenta con una imagen más moderna y tecnológicamente avanzada. Para contrastar la acusación de elitismo, afirma su condición popular y hace hincapié en la idea del pueblo como “dueño absoluto del lenguaje” (2007: 85). Finalmente, para librarse de la acusación de adoptar posturas eurocéntricas con respecto a la norma, se compromete a adoptar un enfoque panhispánico tanto hacia la lengua como hacia la política lingüística y a colaborar en la redacción de sus obras con todas las Academias de la Lengua. El *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) es la primera obra realizada con la autoría colectiva de las veintidós Academias. De esta misma colaboración se ha producido la *Nueva gramática de la lengua española* publicada en 2009 y 2010, así como el *Diccionario* que se encuentra en fase de elaboración y cuyos avances pueden ya encontrarse en su versión en línea.

En 2004 la RAE publica el documento *Nueva Política Lingüística Panhispánica* (2004) firmado por la Asociación de Academias de la Lengua Española, en el que deja claro que “las academias deben hacer que la defensa de la unidad sea compatible con el reconocimiento de la existencia de variedades internas” (2007: 93). La novedad de este enfoque consiste en que no sólo se reconoce la diversidad, sino que se promueve como un valor, como la mejor protección contra la fragmentación y como garantía de unidad.

La segunda de las instituciones fundamentales de la lengua española es la Asociación de Academias de la Lengua. Fue fundada en 1951 por iniciativa del presidente mexicano Miguel Alemán, con el fin de trabajar en la defensa y unidad del español como lengua común. Está integrada por las veintidós Academias de la Lengua Española que existen en el mundo: la Real Academia Española (1713), la Academia Colombiana de la Lengua (1871), la Academia Ecuatoriana de la Lengua (1874), la Academia Mexicana de la Lengua (1875), la Academia Salvadoreña de la Lengua (1876), la Academia Venezolana de la Lengua (1883), la Academia Chilena de la Lengua (1885), la Academia Peruana de la Lengua (1887), la Academia Guatemalteca de la Lengua (1887), la Academia Costarricense de la Lengua (1923), la Academia Filipina de la Lengua Española (1924), la Academia Panameña de la Lengua (1926), la Academia Cubana de la Lengua (1926), la Academia Paraguaya de la Lengua Española (1927), la Academia Boliviana de la Lengua (1927), la Academia Dominicana de la Lengua (1927), la Academia Nicaragüense de la Lengua (1928), la Academia Argentina de Letras (1931), la Academia Nacional de Letras de Uruguay (1943), la Academia Hondureña de la

Lengua (1948), la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española (1955) y la Academia Norteamericana de la Lengua Española (1973).

La tercera institución es el Instituto Cervantes, institución pública creada por España en 1991 para “la promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana”.⁴ Sus sedes principales se encuentran en Madrid y en Alcalá de Henares y los centros del Instituto están situados en los cinco continentes. Entre sus objetivos figura la organización de cursos generales y especiales de lengua española y, desde hace unos años, también de las lenguas cooficiales en España (catalán, vasco, gallego); la organización de los exámenes para los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE); el estudio de los métodos de enseñanza y la formación del profesorado; el apoyo a la labor de los hispanistas; los programas de difusión de la lengua española; las actividades de difusión cultural en el extranjero en colaboración con otros organismos españoles y de otros países; bibliotecas para estudiantes y docentes de español como lengua extranjera. En Italia el Instituto Cervantes tiene cuatro sedes, en Milán, Roma, Nápoles, Palermo.

Uno de sus objetivos prioritarios fue elaborar un plan de estudios o plan curricular propio que pudiera servir como referencia académica de todos sus centros y como marco general de objetivos, contenidos, criterios de evaluación y otros aspectos relacionados con la actividad académica. Este *Plan Curricular*, implantando desde el curso 1993-1994, establece unos cursos generales divididos en cuatro niveles (inicial, intermedio, avanzado y superior). En cada nivel, según las características de cada país o centro, se proponen el número de cursos y la carga horaria que se consideran adecuados para conseguir los objetivos de cada nivel.

Desde 1992 el Instituto Cervantes se encarga de los exámenes para la consecución de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), los diplomas oficiales que acreditan los conocimientos de español por parte de extranjeros en los tres niveles, inicial, básico y superior.

En el curso 1999-2000, en Instituto empezó a trabajar en la renovación del Plan Curricular. En 2002 tradujo y adaptó al español el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, publicado por el Consejo de Europa en 2001. En la

⁴ Cita de la página web del Instituto Cervantes:
http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm (consultada el 7/6/2011).

actualización del *Plan Curricular* el Instituto incorporó los componentes del currículo del *Marco Común*, por lo que entre otras novedades reorganizó el currículo, que pasó de los cuatro niveles iniciales a seis niveles, que corresponden a los niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2 del Marco Común. Este nuevo *Plan Curricular* se publicó en 2006 con el título *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Edelsa).

En 1998 el Instituto Cervantes empieza a publicar sus *Anuarios*, con el objetivo de presentar trabajos monográficos sobre diferentes aspectos de la lengua española, con especial atención a la enseñanza del español como lengua extranjera. Los primeros volúmenes incluyen estudios sobre la difusión del español, primero en general, y en los años sucesivos en referencia a ámbitos cada vez más específico, por áreas y por países. A partir de 2005, los *Anuarios* incluyen una sección sobre las lenguas cooficiales, catalán, gallego y vasco. En el *Anuario* de 2006-2007, que celebra los 15 años de vida del Instituto, se presenta el “mapa lingüístico” de la enseñanza del español como lengua extranjera en Europa y en el mundo, con datos actualizados sobre el número de estudiantes y los diferentes contextos de enseñanza en cada país.

Estas tres instituciones, Real Academia, Asociación de Academias de la Lengua e Instituto Cervantes, desde 1997 organizan cada tres o cuatro años los Congresos Internacionales de la Lengua Española, que representan una oportunidad de encuentro a nivel mundial para debatir la situación y los retos de la lengua española. Anteriormente, se había celebrado un Congreso en Sevilla en 1992 en ocasión de la exposición universal. El I Congreso Internacional de la Lengua Española se celebró en Zacatecas en 1997 bajo el lema “La lengua española y los medios de comunicación”. El II Congreso Internacional tuvo lugar en Valladolid en 2001, bajo el lema “El español en la Sociedad de la Información”. El tercero fue el de Rosario en 2004, dedicado a “Identidad lingüística y globalización”. El cuarto fue el de Colombia en 2007, “Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad”. El quinto había sido organizado en 2010 en Valparaíso pero no llegó a celebrarse por el terremoto que afectó Chile unos días antes. Su lema general era “América en la lengua española”, porque en ese año comenzaba a celebrarse el bicentenario de la independencia de las repúblicas americanas.

Otra institución que en Italia trabaja para la promoción de la lengua española es la Consejería de Educación, que es la oficina del Ministerio de Educación de España con sede en Italia,

Grecia y Albania. En Italia tiene su sede en Roma. Su objetivo principal es “acercar la lengua y cultura españolas a profesores, hispanistas, estudiantes y en general a todas aquellas personas interesadas en España y el mundo hispánico”.⁵ Sus actividades incluyen divulgar y promocionar la enseñanza E/LE a través de publicaciones (las revistas Cuadernos de Italia, Cuadernos de Roma, Mediterráneo) y cursos de formación para profesores.

1.2.2. Ideas e ideologías en la promoción del español

Con respecto a la política lingüística de España, se ha empezado a hablar de “ideología” para definir el conjunto de ideas acerca de la lengua que se están promoviendo y, sobre todo, los fines para los que se están promoviendo. En un primer momento, estas políticas fueron apoyadas por estudios sobre la imagen y el papel del español en el mundo, inaugurados por el volumen *El peso de la lengua española en el mundo* (1995), dirigido por el Marqués de Tamarón, que pretende ofrecer una primera exploración con el objetivo de poner remedio a la escasez de datos empíricos que permitan comparar el español con las otras lenguas. En los estudios recogidos en el volumen se tratan aspectos no sólo filológicos, sino también económicos, sociales, políticos, técnicos y educativos. En cada aspecto, por ejemplo la ciencia, las organizaciones internacionales, la enseñanza de lenguas extranjeras, se proporcionan datos sobre la presencia de la lengua española y se hace una comparación con las otras lenguas más habladas o las otras lenguas oficiales presentes en los campos u organizaciones considerados.

A partir de 1998, año de su inauguración, estudios parecidos se publicarán en los *Anuarios* del Instituto Cervantes. La dimensión ideológica de las políticas de promoción del español se hace tan evidente que en 2007 es objeto de las investigaciones de un grupo de estudiosos recogidas en el volumen *La lengua, ¿patria común?*, editado por José del Valle. El volumen incluye una serie de análisis y reflexiones sobre los aspectos ideológicos de las políticas contemporáneas de promoción del español, con especial atención a dos fenómenos: la afirmación del español como base de la “hispanofonía”, que afecta a la comunidad de hispanohablantes, es decir a los nativos de español; la instalación definitiva del español como

⁵ Cita de la página web de la Consejería de Educación: <http://www.educacion.gob.es/italia/oficinas-centros/oficinas-educacion.html> (consultada el día 7/6/2011).

“lengua global”, en referencia al aprendizaje del español como lengua extranjera y a su presencia en las organizaciones y en las relaciones internacionales.

El escenario actual se ha venido gestando desde los años ochenta, cuando en España surgen los discursos en torno a las políticas de promoción de la lengua española. El nuevo contexto es definido por tres elementos fundamentales: la transformación política de España tras la entrada en vigor de la Constitución de 1978, con los retos lingüístico que supone dentro del mismo país para la convivencia de lenguas en las comunidades autónomas bilingües; el despegue económico del país hacia finales de los años ochenta; la proyección internacional de las empresas españolas que se dirigen especialmente hacia los mercados latinoamericanos, aventajadas por la lengua común y por las políticas de liberalización de esos países.

Del Valle introduce el concepto de “hispanofonía” para referirse a una peculiar conceptualización de la comunidad hispanohablante que tiene el objetivo de “consolidarla como mercado donde la presencia del capital español fuera percibida como natural y legítima” (2007: 39). Se trata de un concepto frágil, que necesita ser constantemente reforzado y que sirve a los gobiernos y a los líderes empresariales para involucrar a las instituciones lingüísticas y culturales en la creación de una imagen positiva de los agentes económicos en América Latina. No se quiere dar la imagen de una “versión posmoderna de la vieja relación colonial” sino de una relación “natural” y “legítima” (2007: 40). Entran así en juego la Real Academia, que declara tener como objetivo prioritario la preservación de la unidad del idioma y la lealtad de los hispanoamericanos a la norma culta, y el Instituto Cervantes, cuya tarea es promocionar internacionalmente el español y estimular el interés por la lengua española en el mundo. En este sentido la hispanofonía tiene que ser entendida en el contexto político y económico de la España contemporánea.

En esta perspectiva, en las políticas lingüísticas se destacan tres supuestas características de la lengua española: la concordia, con la idea de español como “lengua de encuentro” y no “lengua de imposición”, instrumento de comunicación y diálogo dentro de una “patria común”; el universalismo, que exalta el carácter global de la lengua como consecuencia de su presencia en los países del mundo hispánico y en otros como Brasil y Estados Unidos; la rentabilidad, es decir su condición de recurso económico. Un cuarto elemento siempre entendido dentro de la ideología lingüística y con referencia al contexto español es el rechazo de las premisas del nacionalismo lingüístico, entendido como “identidad grupal, o cultura

(cívica o étnica) compartida, posibilitada o determinada por una lengua común, y circunscrita a un territorio” (2007: 49).

Del Valle cita a filólogos y lingüistas miembros de la Academia, como Francisco Marcos Marín y Gregorio Salvador que desde la lingüística abrazan una concepción de la lengua como desvinculada de la cultura, proponiendo así “una concepción de la lengua que parece situarlos en el polo opuesto del nacionalismo lingüístico clásico”, en el que se utilizaba la lengua como pieza central de la construcción nacional. Frente a la visión nacionalista, en España se promueve “una ideología lingüística que libera al español de sus ataduras culturales y nacionales para que se convierta en lengua panhispánica, para que salga de las fronteras físicas que delimitan un territorio nacional específico y para que asuma un carácter expansivo e internacional” (2007: 50) Se supera así la concepción de la lengua como “depósito de una cultura asociada a un territorio, como valor superior en tanto que garante de la existencia de un pueblo, de una forma de ver el mundo” (2007: 52).

Con respecto a la idea el español como recurso económico, que no concierne estrictamente el ámbito de investigación de este trabajo, sólo se mencionan aquí algunos títulos de estudios publicados en los *Anuarios* del Instituto Cervantes o de ponencia presentadas en los Congresos de la Lengua Española como botón de muestra de este peculiar enfoque que combina aplica las técnicas de los estudios de mercado a la enseñanza de la lengua extranjera: “El español como recurso económico: anatomía de un nuevo sector” (Verdugo, Congreso de Valladolid, 2001); “Econometría de la lengua española” (Martín Municio, *Anuario Cervantes*, 2001); “El capital intelectual. La ventaja comparativa de España” (Bautista García, *Anuario Cervantes*, 2001), “El libro y la imagen de marca de la lengua española” (Ávila Álvarez, *Anuario Cervantes*, 2001); “El mercado de las lenguas: La demanda de español como lengua extranjera en Francia y Alemania” (Lamo de Espinosa, Noya, *Anuario Cervantes*, 2002). Javier Noya publica en 2003 *La imagen de España en el Exterior. Estado de la Cuestión*, resultado de los análisis y encuestas del Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos, sobre el que se volverá en el apartado dedicado a la imagen de España.

Ávila Álvarez define la marca como “aquel elemento que proporciona al producto un valor añadido y unos beneficios funcionales que son valorados por algunos consumidores lo suficiente como para inducirlos a la compra del mismo” y también como “un conjunto de asociaciones que tienen una significación específica para los consumidores potenciales y

usuarios de los productos que se amparan bajo dicha marca” (2001). A partir de estas acepciones, cree que la idea de marca puede aplicarse a una lengua, en concreto a la imagen de España y de la lengua española. Para conseguir una imagen positiva de imagen en el exterior, por lo tanto, habría que considerar la siguiente serie de factores:

- La imagen exterior no tiene por qué coincidir con la interior, ya que ésta estará nublada por los sentimientos patrióticos.
- La imagen exterior tiene que tener una característica de simplicidad.
- La imagen exterior de un país o de una lengua posee generalmente la característica de inmutabilidad.
- La imagen exterior, una vez formada, tiende a ser perdurable. Solo es posible agregarle características nuevas.
- La imagen exterior de un país o de una lengua está en consonancia con la posición de poder de ese país en el mundo (Ávila Álvares, 2001).

Entre los otros elementos que contribuyen a valorar la imagen de marca de un país y de una lengua, Ávila Álvares incluye el turismo, la exportación, la inversión directa extranjera, la moda, el producto global o la cultura.

1.2.3. El Español como Lengua Extranjera como recurso económico

La enseñanza del español como lengua extranjera ha sido enfocada dentro de las políticas de difusión de la lengua, en dos ámbitos diferentes, en España, con referencia a los estudiantes que deciden aprender español aquí y fuera de España, es decir en la enseñanza reglada y no reglada de los otros países. Para cada ámbito se han dado dos líneas de trabajo: una más práctica y más vinculada con la idea de español como recurso económico, finalizada a detectar las posibles estrategias para mejorar los servicios (cursos, alojamiento, visitas turísticas) o productos (manuales y otro material didáctico) ofrecidos a estos estudiantes; otra más teórica que se plantea cuestiones como la calidad de la enseñanza, la eficacia de los métodos según el tipo de estudiante y que se enlaza con la glotodidáctica.

Del Valle y Villa (2007: 101-102), en referencia a la promoción del español en Brasil, formulan unas consideraciones válidas para todos los países acerca de la organización del español como lengua extranjera como industria enfocada principalmente hacia dos objetivos. El primer objetivo es el desarrollo de una industria lingüística dedicada a la enseñanza y a la difusión del español como lengua extranjera que estimule el interés por su estudio y aproveche las circunstancias que en cada región lo favorezcan, como por ejemplo la creciente población hispana en Estados Unidos y la creación de Mercosur en Brasil. El segundo es que la difusión, el estudio y la valoración positiva de la lengua española en el mundo produzca un aumento de consumo de productos culturales en español, como el cine, la literatura, la música, etc., además del turismo.

El Congreso de la Lengua de Valladolid de 2001 proporciona la primera oportunidad de hacer un balance global de las repercusiones económicas de la enseñanza del español como lengua extranjera. Se presentan los resultados de los estudios sobre la enseñanza institucional y privada del español como lengua extranjera en España, México y Argentina; la enseñanza del español como lengua extranjera en Europa; el flujo económico generado en España y otros países hispanohablantes por los estudiantes norteamericanos de español; la presencia del español en Brasil y Japón; el “activo” del español como lengua extranjera en las actividades del Instituto Cervantes (enseñanza y diplomas); el mercado del español como lengua extranjera a través de los informes de dos grandes editoriales, Espasa-Calpe y Santillana.

Con respecto a la enseñanza del español en España, Álvarez Martínez (2001) en el Congreso de Valladolid presenta el perfil del estudiante de español como lengua extranjera en las universidades españolas. La premisa es que “en diversos y numerosos círculos sociales se escucha con insistencia que nuestra lengua está de moda”. En cuanto al perfil del estudiante, pueden identificarse dos tipos: los estudiantes que van a España para realizar un curso intensivo más o menos corto (de 1 a 4 meses), y los que pasan aquí todo un curso académico entero (desde septiembre hasta junio, o desde abril a diciembre). Pérez Navarro (2007) proporciona algunos datos. En 2005 España recibió a más de 180.000 estudiantes de español como lengua extranjera, además de 25.000 estudiantes con beca Erasmus.

Con respecto a la enseñanza del español fuera de España, Luján Castro (2002) presenta algunos datos y propuestas para mejorar la oferta. Frente al gran éxito del español entre los

estudiantes extranjeros, el autor propone algunas posibles razones: el atractivo turístico de España; la incorporación de España a la Unión Europea; el estilo de vida especialmente agradable para los jóvenes, la gente, la música tanto española como hispanoamericana, así como la utilidad profesional de una lengua que tiene 400 millones de hablantes. Los datos principales proporcionados por el autor muestran que la enseñanza del español como lengua extranjera en Europa se halla en fase de expansión; que el español como lengua extranjera se estudia sobre todo en la enseñanza secundaria europea, aunque como segunda, tercera o cuarta lengua extranjera; que los estudiantes europeos eligen el español como lengua extranjera principalmente por razones afectivas y, en menor medida, profesionales. Según los datos oficiales proporcionados por el *Anuario Cervantes* de 2007, en el año 2006 los alumnos de español como lengua extranjera en el mundo eran al menos 14 millones.

Con respecto al ámbito teórico, una iniciativa fundamental es sin duda la publicación del *Vademécum para formación profesores: enfoques teóricos y pautas* (2004) dirigido por Sánchez Lobato y Santos Gargallo, que constituye una obra de referencia fundamental para la enseñanza del español como lengua extranjera. En los distintos ensayos, los autores proponen enfoques teóricos e indicaciones metodológicas para abordar los diferentes ámbitos de la enseñanza y las etapas del proceso de aprendizaje, organizados en secciones que corresponden a los temas fundamentales de los enfoques actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras: epistemología, proceso de aprendizaje, competencia comunicativa, objetivos y proceso de enseñanza, contenidos, habilidades lingüísticas y comunicativas, proceso de evaluación, aplicaciones de las nuevas tecnologías, enseñanza del español con fines específicos.

Finalmente, un tema de actualidad de la enseñanza del español como lengua extranjera en relación con la nueva política panhispánica es el de las titulaciones internacionales. Puesto que los DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera) hacen referencia a la variedad peninsular, en el nuevo contexto de colaboración entre las instituciones españolas e hispanoamericanas de la lengua se ha venido debatiendo la oportunidad de crear un sistema de certificación del conocimiento de español como lengua extranjera válido en todos los países hispánicos. En este sistema, por lo tanto, se debería examinar una competencia de las diferentes variedades del español o bien de una variedad “panhispánica” o “internacional”. García Bravo (2007) en su estudio sobre el español internacional aborda el tema de la aplicación de la “normalización lingüística” desarrollada por los medios de comunicación a

la enseñanza y al aprendizaje del español como lengua extranjera. Desde el punto de vista práctico de la enseñanza en García Bravo (2004) ya había abordado este tema en su estudio sobre la inclusión de la variedad americana en la enseñanza del español como L2 y ahora describe las medidas tomadas hasta la fecha (2007) en el ámbito institucional y académico.

Puesto que cada año hay mas estudiantes que acuden a un país de Hispanoamérica para aprender español, ya que a la oferta turística y cultural se une la imagen que tienen estos países de “español más internacional y útil para sus fines profesionales” (2007: 85), algunos países, en concreto, la universidades de Uruguay, Argentina, Paraguay y Brasil, han empezado a impulsar la formación de profesores, cursos y pruebas conjuntas. En el plano institucional, también parece darse cada vez más importancia a la cuestión de la modalidad plurinacional.

En 2004 el Instituto Cervantes y la Universidad Autónoma de México (UNAM) firmaron un acuerdo para establecer un Diploma Panhispánico de Español (DPE) que sería una titulación oficial con validez general en el ámbito internacional y con sede en el continente americano. Para llevar a cabo este proyecto, sin embargo, se necesitan estudios lingüísticos de las variedades americanas que permitan describir la competencia lingüística en español lengua extranjera según criterios panhispánicos.

En 2004 en el Congreso de Rosario se aprobó el desarrollo de un Certificado Internacional de Español (CIE), que sería un sistema de certificación específico para el mundo universitario y profesional, paralelo al de la UNAM (EPLE, Examen de Posesión del Español) y al del Instituto Cervantes (DELE, Diploma de Español como Lengua Extranjera). Las ideas fundamentales en la base de estos proyectos son el objetivo de tener una equivalencia internacional de los diplomas y de tener un instrumento para medir los conocimientos adquiridos y las etapas en el desarrollo de la adquisición. De momento, los estudios para identificar los elementos lingüísticos posibles componentes de una variedad “panhispánica” han seleccionado muestras del habla culta hispanoamericana en las que se pudiese detectar la unidad dentro de la diversidad. La etapa sucesiva en el desarrollo de un sistema de titulaciones panhispánico ha sido en el Congreso de Cartagena de 2007, cuando se aprobó la creación del Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE). En la práctica SICELE ha determinado unos criterios para los sistemas de

certificación, por lo que permite incluir sus sellos a las entidades cuyos sistemas cumplan con sus estándares.⁶

La enseñanza del español como lengua extranjera en Italia evidentemente es afectado por las políticas lingüísticas de España y de sus instituciones sólo en lo que atañe la actividad del Instituto Cervantes y de la Consejería de Educación. Al tratarse de un país europeo, no se han planteado cuestiones como la necesidad de un sistema panhispánico de certificación, ya que el principal país hispanohablante de referencia es España. Como consecuencia, en un principio, si el profesor es nativo español o es italiano y se ha formado según el modelo peninsular, se enseña la variedad peninsular y se presentan las variedades hispanoamericanas cuando se considera necesario. Si el profesor procede de otro país hispanohablante, en cambio, deberá plantearse la cuestión de qué variedad enseñar, pero se trata de una decisión que atañe al individuo. Fuera de Europa, en cambio, la decisión de qué variedad enseñar tiene que tomarse a nivel metodológico y afecta tanto la enseñanza como el diseño de materiales didácticos y los sistemas de certificación.

⁶ Para mayores informaciones sobre SICELE se puede consultar su página web: <http://www.sicle.org/> (consultado el día 7/6/2011).

1.3. La imagen de lo hispánico en Italia: afinidad y diferencias

Paralelamente al desarrollo de políticas para la promoción de la lengua, España ha emprendido un trabajo sistemático sobre su imagen en el exterior para identificar fuerzas y debilidades con el objetivo de promover mejor el país y la lengua, que en esta perspectiva son tratados igual que unos productos en el mercado. En este trabajo se menciona esta línea de trabajo para extraer los elementos que todavía se asocian a la imagen de España y contrastarlos con la imagen de España y de lo hispánico en Italia. No se proporcionará por lo tanto un análisis pormenorizado con sus implicaciones sociológicas o políticas, sino que simplemente se aprovecharán los estudios y las encuestas llevadas a cabo por organismos españoles, y especialmente el informe *La imagen de España en el exterior* del Instituto Elcano (2003), para extraer los rasgos que siguen atribuyéndose a España.

Ante todo cabe aclarar que dentro de la idea de “imagen de lo hispánico” caben diferentes imágenes, o mejor dicho, un imaginario múltiple, que depende básicamente del punto de mira. Para analizar cada componente de este imaginario cabe adoptar perspectivas diferentes. Por una parte, está la imagen que España proyecta en el exterior, que ahora el país quiere conocer y posiblemente mejorar para aumentar su atractivo en el público extranjero, ya sean turistas, estudiantes o empresas multinacionales. Para conocer esta imagen un buen recurso es realizar encuestas en muestras representativas de un público internacional, o bien analizar la imagen de España en uno o más ámbitos, como por ejemplo en la prensa o en el cine de un determinado país. La imagen no será la misma en todos los países, algunos rasgos o elementos serán compartidos por más de un país, pero unos otros sólo serán destacados por los encuestados de algunas nacionalidades y no por los de otras. Otra imagen es la que España quiere proyectar en el extranjero, que no necesariamente corresponde a la que ya tiene. Una vez identificada la imagen que tiene en el extranjero, se deciden emprender unas acciones para mejorar la imagen haciendo hincapié en aquellos rasgos que se considera deseables y que pueden aumentar su atractivo. Es este, por ejemplo, el objetivo de los estudios del Instituto Elcano.

Este apartado está dedicado a la imagen de España en el exterior. Primero se pasará reseña a la imagen que España tuvo en la historia en los diferentes países europeos y se mencionarán algunos datos que sugieren qué tipo de imagen parece tener en la actualidad. Sucesivamente, se tomará en consideración el caso específico de la imagen actual de España en Italia.

Finalmente, se tratará un caso especial de las relaciones entre los dos países, la “emigración” de los jóvenes italianos a Barcelona, que en cierto sentido puede verse como una mezcla (posiblemente una forma más de “mestizaje”) que ha sido posible gracias a un conjunto de factores, entre otros el especial atractivo que ejerce España sobre los italianos, la facilidad de movimiento dentro de la Unión Europea, las habilidades y actitudes interculturales de los jóvenes europeos.

Este fenómeno se concibe aquí como un ejemplo de los innumerables flujos humanos que caracterizan la dimensión cultural de la globalización descrita, entre otros, por el sociólogo mexicano García Canclini. Estos movimientos de masas para García Canclini representan el “soporte humano” del proceso de globalización, le confieren unos “rostros” humanos y lo traducen en una práctica de vida, frente a los flujos anónimos que constituyen la globalización económica:

Los procesos globales – y las imágenes que los representan – se vienen constituyendo por la circulación más fluida de *capitales, bienes y mensajes*, pero también de *personas* que se trasladan entre países y culturas como migrantes, turistas, ejecutivos, estudiantes, profesionales, con frecuentes idas y vueltas, manteniendo vínculos asiduos entre sociedades de origen y de itinerancia, que no eran posibles hasta mediados del siglo XX (García Canclini, 1999: 63).

Quedará evidente la manera en que los flujos continuos e ininterrumpidos de personas, informaciones e imaginarios, siguen plasmando y redefiniendo las imágenes recíprocas que un país tiene de otro. En el momento en que se quiere definir la imagen de un país, como se está haciendo en este trabajo, hay que ser conscientes, por lo tanto, del hecho de que se está proporcionando una fotografía de un momento específico y que esa imagen cambiará a medida que pasa el tiempo, que cambian las condiciones de los países en cuestión y, como consecuencia, también cambian las relaciones entre ellos.

1.3.1. Imágenes y tópicos de España en el exterior

La preocupación de España por su imagen en el exterior, que ahora se aborda con encuestas de marketing y políticas lingüísticas y de promoción turística, no ha surgido en los últimos años, sino que ha marcado la actitud de este país desde hace siglos. A principios del siglo XX

se empezó a utilizar el término “leyenda negra” para referirse a las imágenes peyorativas de España que los demás países europeos supuestamente difundían.

Como recuerda Pérez (1999: 7), el término nace en 1914, con la publicación de *La leyenda negra y la verdad histórica* de Julián Juderías, un funcionario del Ministerio de Estado que gana un concurso del semanario *La Ilustración Española y Americana*, revista dedicada a la exaltación las glorias de España y de todo lo que contribuía a su prestigio. En este concurso se iba a premiar la mejor obra que denunciara a los detractores de España. Con el término se designa un conjunto de creencias, opiniones y juicios de valores negativos que supuestamente se habrían originado en los diferentes países europeos para desprestigiar la imagen de España. Se habría originado como reacción al predominio español en Europa. Dependiendo de los países y de las épocas se denunciaba la violencia del ejército imperial, los juicios de la Inquisición, la agresión a los indios en el continente americano. Las investigaciones posteriores, sin embargo, han dejado claro que la supuesta leyenda negra es más bien un conjunto de juicios formulados por diferentes países sobre España en distintas épocas, que expresaban críticas a España con respecto a comportamientos o actuaciones que no necesariamente eran más graves que los de otros países. La peculiaridad de la Leyenda Negra, sin embargo, radica en la manera en que España parece haberse dejado afectar por la opinión de los demás países.

García Cárcel, de hecho, habla de “absurdas exageraciones y tópicos insostenibles” (1992: 250) en referencia a las críticas históricas formuladas contra España a lo largo del tiempo, críticas que luego han sido revisadas por los historiadores y contrastadas con los hechos reales para demostrar que no correspondían a la realidad. Además, paralelamente a las críticas, García Cárcel asegura que siempre ha habido testimonios de admiración por la cultura española. La responsabilidad española hacia lo que se le reprochaba consistía fundamentalmente en la naturaleza y el ejercicio de la gestión imperial por parte de la monarquía española, en esa política “imperialista en lo político, delirante en lo religioso, torpe en la fabricación de su propia propaganda” (1992: 250).

García Cárcel ofrece un recorrido histórico a partir de la imagen de España en Europa en el siglo XVI. En esta época, las críticas inciden en aspectos político-religiosos, en la actitud de los reyes españoles, sobre todo su avaricia y usurpación, la tiranía y la violencia religiosa. También se formulan las primera acusaciones antropológicas de “fanfarrones y cobardes”,

soberbios, avaros, por ejemplo frente al francés liberal, fiel, bueno, lo que demuestra que evidentemente dependen en buena parte del país en que se originan las críticas. García Cárcel, por lo tanto, pasa revista por separado a las relaciones de España con los diferentes países: Francia, Países Bajos, Inglaterra, Portugal, Italia, así como los informes de los viajeros que llegaban a España. Junto con las críticas (“leyenda negra”) según García Cárcel también se daba una “leyenda rosa”, es decir una propaganda favorable a España, en la que se apreciaban las características del carácter español, por ejemplo en Francia, Países Bajos, Italia. Por esta razón el historiador excluye que se pueda hablar de una conjura internacional contra España. Evidentemente, no se pueden ocultar instituciones como la Inquisición, que sí contribuyeron a difundir una imagen de país oscurantista e intolerante, pero contemporáneamente se daban testimonios de aprecio por la cultura y la producción artística española.

A partir del siglo XVIII con la guerra de Sucesión las relaciones internacionales de España quedan condicionadas por la pérdida de su hegemonía y el país se convierte en satélite de los intereses franceses. García Cárcel pasa reseña a la imagen de los hispánico en los diferentes países. Los ilustrados europeos critican duramente lo hispánico, consideran España como un país encerrado en su fanatismo religioso y hablan de “determinismo climático”, por lo que los españoles serían pasionales y violentos. La Inquisición sigue siendo implacable hacia la cultura extranjera. Los viajeros franceses siguen dando una imagen negativa, de pobreza, suciedad, estupidez. Los alemanes, en cambio, parecen más magnánimos y van sentando las bases de la que sería la hispanofilia romántica alemana. Los italianos dan imágenes eclécticas aunque más bien negativas.

En el siglo XIX, gracias al Romanticismo, se rehabilita la imagen de España y surgen los tópicos y estereotipos clásicos del país. En esta época nace la que García Cárcel denomina la “leyenda amarilla”. En 1833 la Inquisición es abolida. Los viajeros románticos son fascinados por lo exótico y pintoresco. Su espíritu de aventura y su hambre de sensaciones nuevas los lleva a España, que ellos ven como un ámbito todavía no contaminado por la modernidad. Son seducidos por la civilización árabe, aquí todavía muy presente, y están obsesionados por identificar las formas de vida y la mentalidad típicas españolas, como era usual en los viajeros románticos, que siempre iban en busca del tipo característico y original.

Según García Cárcel, sobre todo con la *Carmen* de Bizet y a los relatos de los viajeros extranjeros se consolida el estereotipo del torero y del bandolero y lo andaluz viene a

coincidir con lo español. En Inglaterra se difunde una imagen idílica de España que nace del contraste con los problemas creados por la modernidad y la industrialización en Gran Bretaña. Se da así una “folklorización de lo hispánico”, al tiempo que en Europa se promociona una “leyenda amarilla de reivindicación de lo racial hispánico” (1992: 220). Lo que seduce Europa en esta época parecen ser el “primitivismo hispánico” y el “majismo y el casticismo propugnado en España por el pensamiento más retrógrado” (1999: 221), proliferan tópicos, se promociona básicamente Andalucía como sinónimo de lo español. Esta imagen empieza a cambiar paulatinamente en los años sesenta con la transformación general del país impulsada por una serie de factores económicos, políticos y culturales, como el Plan de Estabilización, el comienzo de los contactos con la Comunidad Europea, las inversiones extranjeras, el turismo, el aumento de la población universitaria, las traducciones de obras extranjeras al español y las ediciones de bolsillo.

En la línea de análisis de la imagen de España en el exterior entran tanto la imagen de España en las épocas pasadas como en la actual. Burns Marañón (2002) habla de la “idealización de lo foráneo” y de la “hispanomanía del siglo XX” en referencia a la imagen de los hispánico en Inglaterra y en Estados Unidos. Recuerda a escritores como Ernest Hemingway, George Orwell, George Borrow, Richard Ford, Gerald Brenan y sus obras dedicadas a España. En su opinión sobre todo George Borrow y Richard Ford, quienes recorrieron a caballo toda la península, sentaron el canon de la imagen romántica que España tiene en Inglaterra, que el autor denomina “hispanomanía”.

Con respecto a la imagen actual, se ofrece un panorama muy detallado en el informe del Instituto Elcano dirigido por Javier Noya (2003), que se ha encargado de abordar el “grave problema” de la imagen de España, que según el autor “aunque ha mejorado notablemente en los últimos años a consecuencia de una transición política y económica extraordinariamente exitosa, no está todavía a la altura de su realidad económica, política y cultural” (2003: 3). Sin restarle importancia a fenómenos como la fascinación romántica por España, que quedan más bien limitados al ámbito literario o cultural, el informe aborda el estudio sistemático de la imagen de España en el exterior para identificar las posibles acciones que merece la pena emprender para mejorarla. La Expo de Sevilla de 1992 y las Olimpiadas de Barcelona son consideradas los eventos más decisivos en la modernización de la imagen de España. Por lo general, el estudio destaca que en conjunto la imagen de España es buena

“para tratarse de un país latino” (2003: 4), pero quedan amplios márgenes de acción para erradicar los estereotipos románticos del pasado y mejorar la imagen del país en términos de modernidad, es decir para promocionar una imagen de país moderno y tecnológicamente avanzado, así como para difundir una imagen de España en países que no tienen ninguna, como por ejemplo Estados Unidos.

El informe analiza cómo se percibe España en relación con diversos ámbitos, entre estos estereotipos y prejuicios, lengua y cultura, política y relaciones internacionales, imagen turística, economía e inversiones, imagen del *Made in Spain*. Como botón de muestra, se retoman aquí algunos de los resultados de las encuestas contenidas en el informe acerca de estereotipos y prejuicios. Por ejemplo, España es el tercer país favorito por los encuestados, ciudadanos europeos de diferentes nacionalidades, por el carácter de sus habitantes y por su ambiente. Le preceden Italia y Francia, pero a muy escasa distancia. De España se aprecia el “buen gusto en la comida y la bebida” (tercer país tras Italia y Francia), así como el atractivo de sus “hombres” (los terceros, tras italianos y franceses) y “mujeres” (las segundas tras las italianas). También se destaca que la gente es “amable y alegre (los segundos tras Italia y seguidos, a mucha distancia, por Francia). En definitiva, España parece ser “el país ideal para vivir” (2003: 75).

Una observación interesante formulada por Noya es el hecho de que en los distintos países la imagen de España suele vincularse con los elementos que ese país no tiene. Así, el “buen clima, el sol, las vacaciones o el turismo” son elementos citados principalmente en aquellos países que no suelen tener buen clima y atractivos turísticos semejantes a los de España, o en aquellos países para los que España representa uno de los principales destinos turísticos: Francia, Gran Bretaña y Alemania. Los italianos, en cambio, no parecen relacionar especialmente España con estos elementos, mientras que como elementos típicamente españoles mencionan los toros y las corridas. También cambia la percepción de proximidad entre los países. En Europa la percepción generalizada es que Italia es el país más parecido a España y el segundo país considerado como más próximo a España es Portugal. En Italia, en cambio, Portugal no se suele mencionar, ya que los italianos sólo perciben a sí mismos como pueblo cercano a España.

Para medir los “prejuicios” en contra de los españoles, el informe acude a criterios como la disponibilidad en los extranjeros a “hablar con españoles, aceptar a españoles como

compañeros de trabajo, tener a españoles como vecinos, tener amigos íntimos españoles, y casarse con un español” (Noya, 2003: 180). Los resultados de las encuestas llevada a cabo según este curioso parámetro, sin embargo, confirman el sentimiento de proximidad entre españoles e italianos:

El rechazo más acusado hacia los españoles se da, en general, en el Reino Unido y Alemania. Uno de cada dos británicos, y uno de cada tres alemanes no se casaría con/a español/a. En el polo opuesto –mayor aceptación de los españoles– se situarían los italianos. Francia quedaría, en este sentido, en una posición intermedia entre estos dos extremos, siendo curioso observar que el número de franceses que no se casaría con un español es inferior al de británicos y alemanes y, sin embargo, son los mismos franceses quienes en mayor medida no tendrían amigos íntimos ni vecinos españoles (Noya, 2003: 180).

Los “mapas de los estereotipos” de Alphadesigner (el diseñador gráfico y artista visual Yanko Tsvetkov)⁷ representan de manera humorística la variabilidad de los estereotipos en función del país que los produce. En los que se incluyen aquí, por ejemplo, se pueden ver los estereotipos más frecuentes sobre España que según el autor tienen Italia, Francia, Inglaterra, Alemania, Estados Unidos.

⁷ Los mapas de la serie “Mapping stereotypes. The geography of prejudice” de este artista se encuentran en su página web: <http://alphadesigner.com/project-mapping-stereotypes.html> (consultada el día 7/6/2011). Se reproducen aquí algunos de los mapas por concesión del artista.

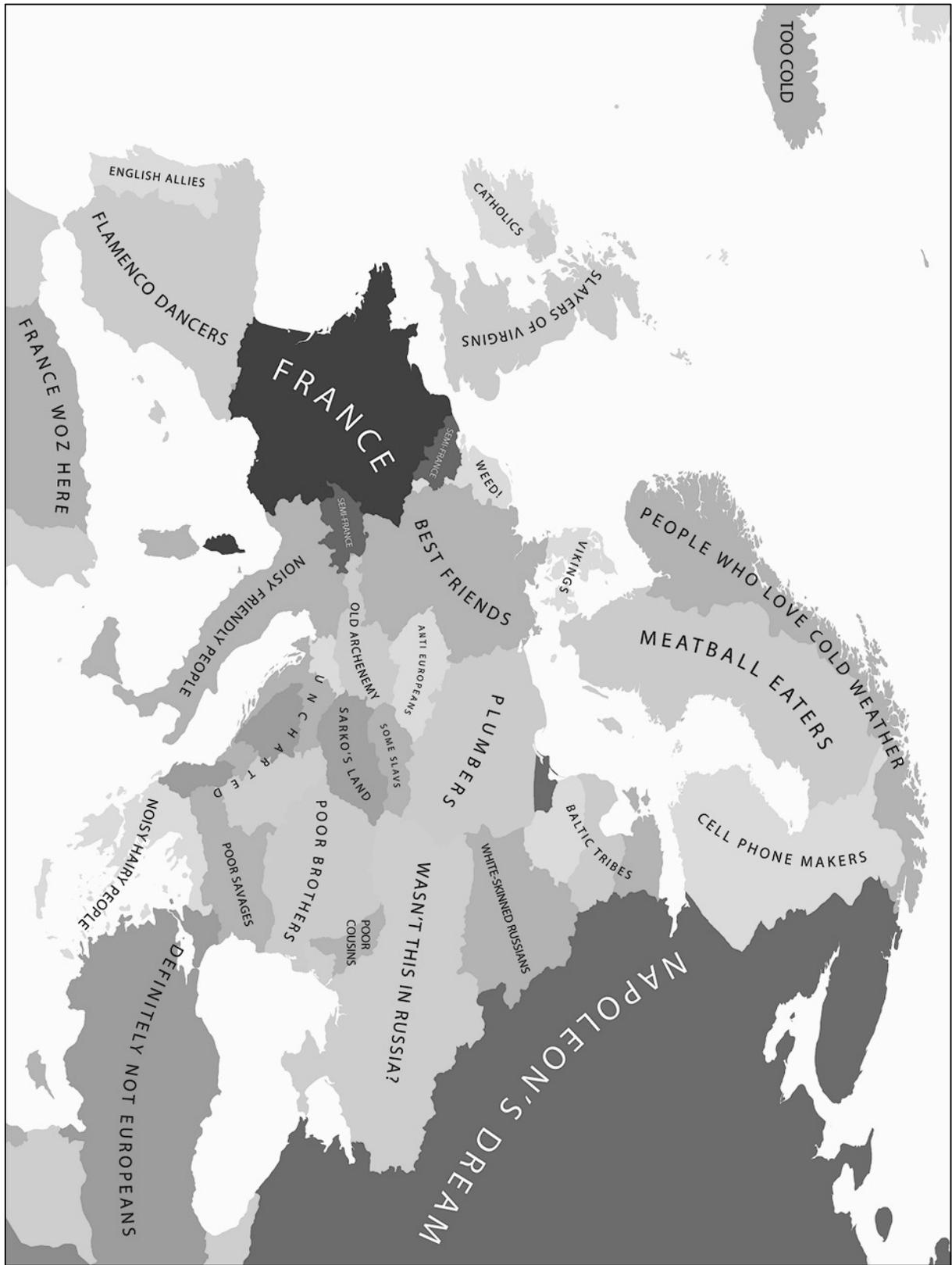


Fig. 1. "Europe according to France", ©Alphadesigner 2011.

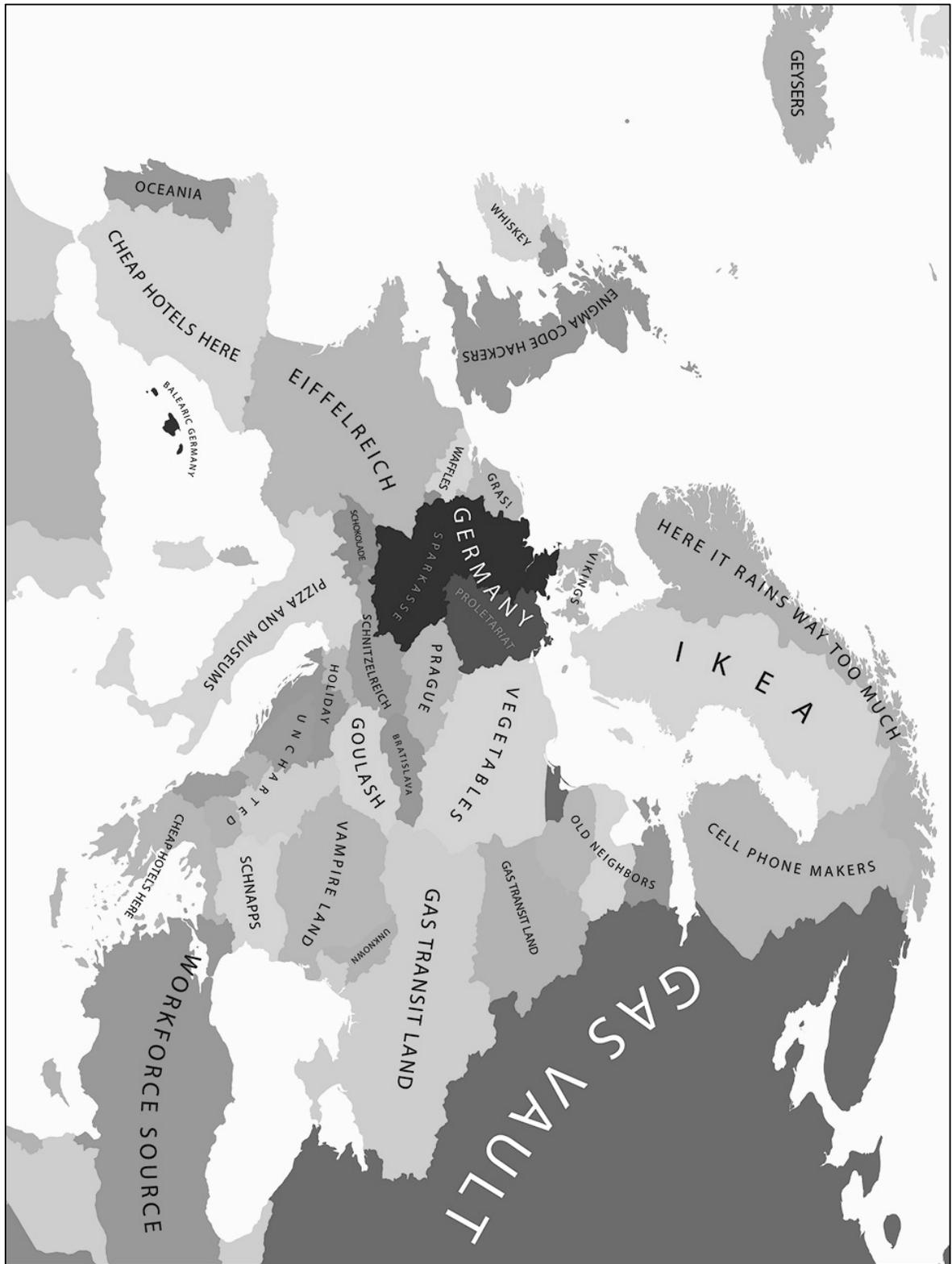


Fig. 2. “Europe according to Germany”, ©Alphadesigner 2011.



Fig. 3. “Europe according to the United Kingdom”, ©Alphadesigner 2011.



Fig. 4. “Europe according to the United States”, ©Alphadesigner 2011.



Fig. 5. “Europe according to Italy”, ©Alphadesigner 2011.

1.3.2. La imagen de España en Italia: proximidad cultural, tópicos, idealización

La imagen de lo hispánico, y de España en concreto, en Italia en este momento es el resultado de factores de distinta naturaleza. Evidentemente, al hablar de “imagen” se entienden los rasgos o los elementos más típicamente asociados a España. A diferencia de la imagen de España en el exterior tratada en el apartado anterior, que resultaba de los datos de una serie de encuestas, aquí se propone una reseña de las cuestiones destacadas en algunos ámbitos concretos por expertos que por diferentes razones han tenido la oportunidad de observar fenómenos relacionados con la presencia del español en Italia y la actitud de los italianos hacia lo que viene de España o de Hispanoamérica.

La clase de español como lengua extranjera es uno de los posibles contextos en los que puede darse este encuentro entre cultura hispánica y cultura italiana. Otras posibles oportunidades de encuentros “en vivo” son el turismo, los viajes, las estancias en otro país, más o menos prolongadas, mientras que pueden darse encuentros “virtuales” a través de la fruición de productos culturales como libros, películas, canciones. Además, la imagen de otro país también puede formarse a través de la insistencia en determinados temas, tópicos o estereotipos. Este no ocurre con todos los países, sino sólo con los países con los que por varias razones, históricas, económicas, turísticas, geográficas, se tienen contactos prolongados o frecuentes. Noya afirmaba que por lo general Estados Unidos no tiene una imagen de España. De la misma manera, probablemente podría afirmarse que Italia no tiene una imagen de Estonia o de Georgia, a no ser por algún episodio o anécdota o personaje específico que por alguna razón se ha dado a conocer. Los “mapas de los estereotipos” de Alphadesigner sugieren con humorismo que por muy poco que se sepa de un país siempre se encuentra algún elemento que puede convertirse en un tópico y sólo en casos de países totalmente desconocidos no se encontrará ni un rasgo que pueda ser generalizado.

Sin correr el riesgo de exagerar, puede afirmarse que desde la elección de José Luis Rodríguez Zapatero en 2004 la imagen de España en Italia ha experimentado un cambio radical. A diferencia de lo que afirmaba Noya en la introducción a su informe, que lamentaba el hecho de que en el exterior todavía no se viera a España como un país tan moderno como es en realidad, casi de repente en Italia empezó a verse como un país muy moderno, para algunos “radicalmente” moderno o incluso “demasiado” moderno. En cuanto país considerado culturalmente próximo a Italia, los italianos se preguntaron cómo era posible que con un

simple cambio de gobierno pudiesen ponerse en marcha políticas innovadoras, modernizadoras e igualitarias como las emprendidas por el gobierno de Zapatero. Dos periodistas italianos, Marco Calamai y Aldo Garzia, se lo preguntaron directamente a Zapatero en su libro-intervista *Zapatero. Il socialismo dei cittadini* (2006) y la respuesta del presidente español simplemente fue que la sociedad española ya estaba lista para esos cambios. Si se piensa en leyes, sólo para mencionar las más famosas, como las de la igualdad de género, la que permite los matrimonios entre homosexuales o la que simplifica el divorcio, y se pregunta si la sociedad italiana está lista, la respuesta claramente es no o, quizás, para ser más exactos, una parte mayoritaria de la sociedad y de la política no lo es. Uno de los jóvenes italianos entrevistados por la periodista italiana Claudia Cucchiarato en su libro *Vivo altrove*, dedicado a los jóvenes italianos que viven en el extranjero, hace hincapié precisamente en el hecho de que Italia es uno de los tres países de la Unión Europea que todavía no tiene una ley que autorice las bodas civiles (Cucchiarato, 2010: 6). También se dan casos de prácticas que existían en ambos países y en un determinado momento en Italia se han restringido bajo presión de la Iglesia católica, como en el caso de la fecundación in vitro, para la que ahora muchos italianos viajan a España donde esta práctica puede llevarse a cabo en condiciones más favorables para la mujer.

La “España moderna” era descrita así por Calamai y Garzia en 2006:

una società che in poco tempo – grazie agli effetti dell’esperienza democratica – ha superato i limiti culturali di una lunga separazione dal mondo esterno e attualmente appare incredibilmente aperta e secolarizzata. La secolarizzazione, in effetti, è ormai un segno di identità della società spagnola, la quale si è rivelata capace di coniugare la tolleranza e il rispetto della diversità (...), con atteggiamenti positivi (senso dello stato e fiducia nelle istituzioni, iniziativa imprenditoriale, adesione al progetto europeo) di fronte alle sfide della cosiddetta globalizzazione. Senza tuttavia tagliare i ponti con le proprie radici, come dimostra l’attaccamento al folklore e ad antiche tradizioni, segno palpabile di una forte identità collettiva che vive il presente e guarda al futuro senza rimuovere il passato, come è avvenuto in altre società (2006: 9-10).

De este desfase en que los italianos han quedado sorprendidos por las medidas del gobierno Zapatero, probablemente más sorprendidos que los franceses, ingleses o alemanes, que ya tienen leyes parecidas, a la creación de nuevos tópicos, el paso ha sido breve. Así, algunas

imágenes recurrentes en series de televisión o películas en Italia son las de parejas homosexuales o parejas que hacen la fecundación in vitro en España, imágenes que quizás no se le ocurrirían a unos directores o guionistas de otras nacionalidades porque no habría razones especiales para ir a otro país, si todo ya está permitido en el país de origen. Por otra parte, un tema aún más reciente que en poco tiempo también parece haberse convertido en tópico, sobre todo por su función de consuelo, es el de la grave crisis económica que está afectando España y que supuestamente sería más grave que la de Italia. En esta caso también cabría contrastar datos puntuales y comparar no sólo el PIB o el índice de paro sino también, por ejemplo, el nivel de vida y los servicios públicos, como sugieren los jóvenes entrevistados por Claudia Cucchiato en su ensayo.

Estos ejemplos, que se han mencionado como botón de muestra de las tendencias más recientes en la evolución del imaginario de España en Italia, también sugieren que más allá de la afinidad cultural y lingüística siempre hay diferencias. Evidentemente no se trata de diferencias tan graves como para obstaculizar la comunicación y la interacción, pero sí que quedan como telón de fondo en cualquier interacción o contacto. En el caso de los tópicos puede ser útil conocer los que otro país tiene sobre el propio, no sólo en un nivel institucional, para promocionar la imagen de un país, sino también en las interacciones cotidianas, en las que a veces los tópicos y estereotipos quedan como trasfondo, como parte del contexto comunicativo entendido en su sentido más amplio y a veces pueden ser utilizados por un hablante y no ser entendidos por el interlocutor.

Desde una perspectiva más estrictamente lingüística, Calvi (2004) pasa reseña al léxico hispánico penetrado en el italiano en las últimas décadas y de este análisis saca consideraciones acerca de los ámbitos semánticos que se han revelado más permeables a los términos, y por lo tanto a los conceptos, procedentes de España e Hispanoamérica. Puesto que el objetivo del trabajo es mostrar en qué ámbitos culturales un estudiante hablante de italiano puede haber tenido contactos con la lengua española antes de emprender su estudio, Calvi presenta unos ejemplos de hispanismos en la prensa de los que se puede deducir con qué temas los países de lengua española suelen estar relacionados. Estos campos por lo general son la política (*peronismo, tupamaro, golpe, desaparecidos, sandinismo*), el deporte (*mundial, goleada, goleador*), costumbres y tradiciones (las corridas, donde los préstamos remontan a principios del siglo XIX), baile (*tango, pasodoble, bolero, flamenco*) y gastronomía (*paella, sangría*),

estilo de vida en general (la famosa *movida*). Acerca de este tipo de préstamos, Calvi observa que

gli ispanismi usati in italiano non possiedono quei connotati di “serietà” connessi agli anglismi che invadono il campo tecnico-scientifico, né servono a definire figure e mode sociali di ampia diffusione; sono piuttosto legati alla caratterizzazione culturale del mondo ispanico, quindi abbondano nei testi di ambiente specifico (cronaca politica, usi e costumi, resoconti di viaggio ecc.) mentre vengono usati più raramente al di fuori di questi contesti. Fanno eccezione, naturalmente, alcuni ispanismi da tempo acclimatati, che hanno ormai perso la connotazione ispanica (*guerriglia*), o che, pur conservandola, sono applicati a realtà diverse (*golpe, golpista*); anche il recente *movida* presenta estensioni d’uso (Calvi: 2004: 68).

Con respecto al deporte, más concretamente al fútbol, López Castro (1999) menciona los términos procedentes del español que han penetrado en la prensa deportiva y en la lengua italiana: *Batigol, golazo, goleada, goleador, maradoniano, Mundial, ola, pibe, veronica* (1999: 134-138).

Otros dos elementos interesantes mencionados por Calvi conciernen la relación de los italianos con la lengua española, que a menudo se usa para obtener efectos estilísticos como tonos pintorescos o efectos lúdicos debidos a la semejanza entre las dos lenguas. Calvi recuerda los cómics del vaquero Tex Willer o los “spaghetti western” de Sergio Leone, en los que abundaban términos hispánicos, sobre todo exclamaciones (*caramba, diablo, hombre, vamos*), para caracterizar el ambiente mexicano (2004: 68). En los años ochenta, además, se había difundido cierto gusto para el contacto lúdico entre español e italiano, que había generado algunos falsos hispanismos como *cucador*, que consistían en palabras italianas a las que se añadía un sufijo percibido como característico del español.

Otro ámbito de contacto con España y la lengua española es el turismo. En los últimos años, observa Calvi, a los destinos clásicos (Madrid, Barcelona, Andalucía) se han añadido otras localidades españolas menos conocidas, así que en la prensa de viaje han empezado a aparecer nuevos hispanismos como *gaita, fabada, culín de sidra, casona*.

Las consideraciones finales de Calvi acerca de la penetración de hispanismos es que

ci si muove quindi tra lo stereotipo e la curiosità per nuove scoperte, che spiega il successo attuale di questa lingua. Significativa anche la connotazione giocosa del contatto,

legato quasi esclusivamente alla sfera del tempo libero (viaggi, sport, musica, gastronomia), e facilitato dalla prossimità e dalla trasparenza (2004: 69).

El artículo de Calvi también sugiere algunas reflexiones sobre los productos culturales españoles a los que tienen acceso los estudiantes de español en Italia y la oportunidad de aprovecharlos a la hora de incluir referencias a elementos culturales en los manuales. Aunque haría falta profundizar el tema en un estudio más detallado, se puede suponer que cuanto más jóvenes los alumnos, menos posibilidades de contactos tendrán con la realidad española e hispanoamericana. En el caso de los alumnos de la escuela secundaria de I grado, sus conocimientos podrían incluir algún cantante como Ricky Martin o Shakira, que se hecho aparecen a menudo en los manuales, algunas series de televisión como “Paso adelante”, a la que de hecho alude Zanichelli con su manual de Polettini y Pérez (*Adelante*, 2008), o los cómics más conocidos como Mafalda (de la que sin embargo no todos conocen la nacionalidad). Los alumnos adolescentes y adultos quizás podrán tener más conocimientos de cine, música, literatura, cómics, según sus intereses. Si viven en una de las ciudades más grandes (Milán, Roma, Turín, Bolonia, Florencia, Venecia, etc.), podrán ver películas españolas e hispanoamericanas, aunque casi nunca en versión original, o comprar libros españoles en las librerías que ofrecen libros en lenguas extranjeras.

En el *Anuario Cervantes* de 2006-2007 (publicado en el año 2006), dos españoles residentes en Italia ofrecen algunos datos sobre la presencia de la cultura española en Italia y el grado de conocimiento y el éxito que parece tener en este país. Amón, corresponsal de *El Mundo* en Roma durante siete años, cita algunos episodios que considera representativos de las diferencias entre Italia y España: la censura de los carteles de *Carne trémula* en Italia, la admiración por las reformas de Zapatero, consideradas impensables en Italia, admiración que ha llevado Sabina Guzzanti a titular su documental sobre la libertad de expresión en *Italia ¡Viva Zapatero!* Por lo general, concluye Amón, puede afirmarse que “buena parte de la recíproca admiración entre españoles e italianos proviene de conocernos poco y de encontrarnos relativamente lejos”, lo que explica “la persistencia de los tópicos y la proliferación de estereotipos accesorios” (2006: 797).

Antón Castro (2006), crítico de arte, profesor de Historia del Arte de la Universidad de Vigo y director del Instituto Cervantes de Milán, proporciona unos datos que demuestran el atractivo de España y lo español en Italia. En primer lugar destaca el crecimiento del español

en la enseñanza secundaria, en la universidad y en los Institutos Cervantes. Además, España se encuentra entre los destinos favoritos para los italianos con beca Erasmus, ya que Italia es el primer país de estudiantes extranjeros en España.

En el ámbito literario, Antón Castro constata la presencia en Italia de muchos autores españoles o hispanoamericanos como Rafael Sánchez Ferlosio, Manuel Vázquez Montalbán, Fernando Savater, Javier Marías, Pérez-Reverte, Antonio Skármeta, Enrique Vila-Matas, Juan José Millás, Luis Sepúlveda, Antonio Muñoz Molina, Manuel Rivas, Carlos Ruiz Zafón, que con *La sombra del viento* estuvo muchísimas semanas entre los libros más vendidos, Eduardo Mendoza, Alicia Giménez-Barlett, jóvenes hispanoamericanos, como Jorge Volpi o Eloy Urroz, y españoles, como Espido Freire. También se encuentran autores y artistas españoles en el ámbito del cine (los clásicos Buñuel y Saura, Almodóvar, Isabel Coixet, Fernando León, Alejandro Amenábar, Jaume Balagueró, Julio Médem, cine mexicano, chileno o argentino), en el ballet y en la música clásica. En el ámbito de la moda, en Italia tiene mucho éxito la marca española Zara. En el deporte se conocen los equipos del Barcelona y el Real Madrid por sus éxitos y por el intercambio de jugadores con los equipos italianos. España y Portugal son los destinos favoritos por el turismo europeo en Europa.

Uno de los datos más interesantes del artículo de Antón Castro es la preferencia por España de los jóvenes italianos que quisieran salir de Italia. En la encuesta citada por el autor, llevada a cabo por Eurispes en 2006, uno de cada tres italianos declaraba que desearía salir del país y el país de preferencia entonces era España, muy por delante de Francia e Inglaterra. En una encuesta análoga de 2011, siempre realizada por Eurispes, más de la mitad de los jóvenes seguía declarando que querían irse del país. Entre los destinos favoritos ahora, en el orden, se encuentran Francia (16,5%), Estados Unidos (16,1%), España (14,3%), Inglaterra (11,9%) Alemania (10,1%).⁸ Probablemente como consecuencia de la crisis, España ya no ocupa la primera posición, pero no ha bajado tanto como se habría podido imaginar a raíz de los datos pesimistas que se han venido difundiendo en Italia sobre su crisis económica.

En 2008, de hecho, en la revista *Internazionale* se publicaba un artículo de Miguel Mora, corresponsal del *País*, titulado “Madrid è in crisi ma il mito no”, cuyo subtítulo era “studenti

⁸ Datos procedentes de los informes del Instituto de estudios políticos, económicos y sociales Eurispes, disponibles en su página web: <http://www.eurispes.it/> (consultada el día 7/6/2011).

Erasmus, camorristi, dirigenti d'azienda: sono 150mila gli italiani che hanno scelto di vivere in Spagna. Convinti che rispetto all'Italia tutto funzioni meglio" (Miguel Mora, *Internazionale*, 21/11/2008). En Italia según el periodista se tiene una imagen idealizada de España, pero se trata de una atracción ligitima, puesto que "nasce dalla delusione e dall'illusione, dall'istruzione e dall'ambizione, da un'avanzata cultura politica e democratica e da un'acuta capacita di autocritica" Esta imagen ha surgido en el momento en que los italianos se dieron cuenta de que estaban hartos de la situación de su país, "stufi della mentalità, della cultura della raccomandazione, della gerontocrazia, del populismo, della xenofobia, della scomparsa della sinistra" (2008: 35). A la idealización de España contribuye otro tópic, el de sociedad creativa, dinámica, urbana, libre, avanzada, tolerante y abierta. Mora se pregunta si no son estos aspectos los que atraen a los italianos, más allá de los datos económicos sobre el PIB, la crisis y el paro. De todas maneras, Mora llama la atención sobre el hecho de que "Madrid non è la Parigi delle avanguardie e Barcellona non è l'Argentina di inizio novecento" (2008: 35), en el sentido de que el atractivo de estas ciudades no se debe tanto a sus características intrínsecas como a la situación de quien las elige como ciudad para vivir, ya sea idealizándolas ya sea simplemente disfrutando las oportunidades que ofrecen con respecto al país que se ha dejado. Citando a Vargas Llosa que hablaba en nombre de los peruanos, Mora recuerda che "se si lascia il proprio paese dipende sempre da questioni interne" (2008: 35). Lo que hay que entender, por lo tanto es cuándo empezó la decadencia de Italia. No es fácil establecerlo, pero es ése el momento en que España ha empezado a ser considerada por los italianos como un posible destino para esta moderna "migración".

1.3.3. "Barcelona, Italia"

Aunque no tenga la dimensión de una metrópolis, Barcelona reúne algunas de las características que hoy en las teorías de la globalización se atribuyen a las ciudades globales. García Canclini (1999: 165), habla de las grandes ciudades como "espacios para imaginar la globalización y articularla con lo nacional y lo local" (1999: 166). En los primeros años noventa se llevaron a cabo estudios sobre las megalópolis globales del Primer Mundo, entre estos Saskia Sassen sobre Nueva York, Londres y Tokio; Manuel Castells, Jordi Borja y Peter Hall sobre las ciudades europeas. En esta época cambia la configuración de estas ciudades y se observa un nuevo desarrollo después de la decadencia de lo urbano en los años ochenta.

En esta tendencia transformadora, que puede denominarse “urbanismo globalizador”, según García Canclini, imágenes como embotellamientos, contaminación, delincuencia y otras catástrofes parecen cosas del pasado. En cambio, se registran fuertes avances económicos, una parcial interrupción del declive de la población y se ponen en marcha grandes proyectos renovadores (1999: 167). En algunas grandes ciudades como París y Nueva York vuelve a poblarse el centro. Al lado de la evolución de las grandes ciudades, hay una serie de “metrópolis regionales” que están asumiendo un nuevo papel en esta dirección, especialmente en las áreas del arco meridional europeo: Barcelona, Múnich, Lyon, Zúrich, Milán, Francfort. Estas ciudades (en 1999, año de publicación del ensayo de Canclini) experimentan un relanzamiento económico y cultural, la conexión de nuevas redes inmateriales de infraestructura y la promoción de grandes obras públicas. La ciudad global descrita por teóricos de la globalización como Castells, Hannerz, Sassen presenta las siguientes características: un fuerte papel de empresas transnacionales; una mezcla multicultural de pobladores nacionales y extranjeros; un prestigio debido a la concentración de élites artísticas y científicas; un fuerte aflujo de turismo internacional. Los teóricos distinguen además entre “ciudades propiamente globales” y “ciudades emergentes” o “centros regionales emergentes”. Son ejemplos de ciudades propiamente globales Nueva York, Los Ángeles, Londres, París, Berlín, Francfort, Tokio, Hong Kong, que se caracterizan por ser sedes avanzadas de actividades financieras, de seguros, consultorías, publicidad, diseño, relaciones públicas, gestión de industrias audiovisuales e informáticas. Son “ciudades emergentes” o “centros regionales emergentes” Barcelona, San Pablo, México, Chicago, Taipei, Moscú. Aquí la “formación de nodos de gestión de servicios globalizados” coexiste con sectores tradicionales. En algunos casos, también se dan actividades económicas informales o marginadas, deficientes servicios urbanos, pobreza, desempleo e inseguridad. Esta segunda categoría de ciudades viviría “en tensión entre formas extremas de tradición y modernización global” (1999: 167).

Para Edgar Morin las grandes metrópolis son “matrices de una nueva unidad pero también de nuevas diversidades” (1993: 69), así que frente a la diversidad cabe destacar el fenómeno del “neocosmopolitismo”. En *Pensar Europa* (1987), especialmente en referencia a la Unión Europea, Morin define como “neocosmopolitas” a aquellos dirigentes, empresarios, universitarios, turistas que se mueven cada vez con más facilidad dentro del continente y se sienten como en su casa en otros lugares de Europa. Para Morin es la mentalidad más abierta

a las costumbres y a los usos extranjeros lo que familiariza a los europeos con otros europeos. Se trata de un proceso en el que los educadores no han desempeñado ningún rol, porque las personas simplemente han empezado a desplazarse y han aprendido a comunicar y a relacionarse con los otros pueblos. Los “estudiantes transhumantes” han sido los primeros en “desturizarse” para incorporarse a la vida cotidiana de los países visitados (1987: 121-122). Este mismo proceso, que en una primera etapa se ha puesto en marcha de forma natural, sin que las instituciones necesitaran impulsarlo, es lo que ahora se quiere formalizar, sistematizar e incluir en la formación de los ciudadanos europeos. De allí el énfasis que el *Marco Común Europeo de Referencia* pone en las competencias socioculturales y, sobre todo, en las habilidades y actitudes interculturales.

Los “neocosmopolitas” europeos descritos por Edgar Morin hace casi veinticinco años ahora son mucho más numerosos. Dentro de ese conjunto indiferenciado, de profesionales, estudiantes, turistas, Claudia Cucchiari ha identificado un grupo bien determinado del que delinea un perfil en *Vivo altrove* (2010). La joven periodista italiana analiza el fenómeno de la emigración de los jóvenes italianos hacia países extranjeros. Algunos eligen otro país y allí se instalan más o menos definitivamente, otros siguen desplazándose como “nómades en un espacio global” (2010: 2). Lo que tienen en común es la edad, el título de estudio, ya que en su mayoría tienen una carrera, y sobre todo el deseo de ir a vivir a un país más dinámico, joven y abierto que Italia. Se han denominado también “generación post-Erasmus” o “generación Europa”. Desarrollan una “identidad compleja” en la que, como planteaba García Canclini, la identidad del nuevo país al que se llega no borra la identidad originaria, sino que se mezclan y, en el caso de las personas que siguen cambiando de país, viene a juntarse con una tercera identidad, la de ciudadano europeo o “ciudadano del mundo”. Algunos dicen que ya no se sienten sólo italianos, pero debido a la cercanía con su país de origen tampoco se perciben como migrantes, sobre todo si viven en Europa:

Nasce, o si scopre, un'identità complessa, aperta, che non ha tanto a che fare con un'italianità in fondo mai veramente definita quanto piuttosto con un nuovo insieme. Si combinano l'identità locale (città o regione di provenienza), una nuova identità data dal posto in cui ci si ferma e un'identità comune europea. (...) Sei veneziano, torinese, umbro, perché quelle sono le tue radici. Sei abitante di Barcellona, Berlino o Parigi, perché quello è il luogo delle tue relazioni e del tuo vivere quotidiano. Ma allo stesso tempo sei europeo e “cittadino del mondo”, perché viaggiatore sempre in movimento e

permanentemente collegato via Internet con tutto e tutti. E questo fatto diluisce la tua identità nazionale, te la fa guardare per la prima volta dall'esterno (2010: 221-222).

Se trata de la primera generación que experimenta la posibilidad de vivir en un espacio único europeo sin fronteras, son el “soporte humano” del proceso de construcción de la Unión Europea. En el caso de su país, Italia, puede afirmarse que “quel che di europeo c'è in Italia, oggi, sta in questi giovani che si stanno scoprendo europei fuori dal loro paese” (Cucchiariato: 2010: 222).

Italia es uno de los países más afectados por el éxodo de los jóvenes, ya que cada año se marchan entre 60.000 y 70.000 personas de menos de 40 años. La mayoría se desplaza a otro país de la Unión Europea debido a ventajas prácticas como las líneas aéreas *low cost* y la moneda única. La mayoría de los jóvenes italianos que residen en el extranjero vive, por este orden, en Reino Unido, Francia y España. Barcelona es uno de los destinos favoritos de estos jóvenes. De hecho, “Barcellona, Italia”, el título de este apartado, es el título del capítulo del libro de Cucchiariato dedicado a Barcelona, que a su vez retoma el titular de un reportaje sobre el fenómeno publicado en 2009 en el diario italiano *La Repubblica*. Según algunas estimaciones, en España viven unos 200.000 italianos. Cucchiariato comparte la opinión de que el fenómeno se explica por la rápida modernización de España frente a la inmovilidad italiana:

Spagna e Italia, è risaputo, sono paesi simili. Con i “cugini” spagnoli abbiamo molte cose in comune. (...) Gli spagnoli, tuttavia, sono sempre stati guardati dagli italici come un popolo tutto sommato inferiore. Dopo lo splendore vissuto all'epoca dei re cattolici, la Spagna ha trascorso secoli di costante declino. Un declino sfociato, tra il 1939 e il 1976, in una delle dittature più longeve che si siano installate in una società europea. Eppure, dalla fine del franchismo, il paese iberico ha vissuto un'epoca di felice riscossa da tutti i punti di vista: culturale, sociale, politico e, soprattutto, economico (2010: 26).

Las ventajas de Barcelona, en concreto, son el mar, el clima, la calidad de vida, la proximidad geográfica a Italia, los alquileres más bajos y las mejores oportunidades laborales.

En general, Cucchiariato habla de un *boom* de la emigración italiana a España en los últimos diez años. España, y sobre todo Barcelona, están de moda, principalmente por la proximidad geográfica, cultural, lingüística, gastronómica. Además, las estadísticas revelan que se sigue

viendo a España como país invitante, dinámico y todavía prometedor a pesar de la crisis. En 2006 se estimaba que los italianos residentes en Barcelona eran más de 40.000, cinco años antes eran 14.000. en las últimas dos décadas han aumentado un 16% cada año. En 2009 la comunidad italiana se ha convertido en la más numerosa de la ciudad y presenta una oferta cultural que casi podría compararse con la de una ciudad italiana. Las asociaciones culturales, sobre todo AltraItalia y los partidos políticos, principalmente los de centroizquierda, son muy activos, organizan o participan en encuentros con personajes públicos como políticos, escritores, periodistas, y convocan manifestaciones en las mismas fechas en que se convocan en Italia. Debido a su orientación política, estos grupos de italianos más activos políticamente tienden a presentarse como disidentes con respecto al actual gobierno italiano y a expresar su disconformidad con su política. En el verano de 2010, el programa “El secret de l’estiu” de Catalunya Radio invitó algunos italianos, entre ellos la misma periodista Claudia Cucchiarato, en una sesión del programa titulada “Italians autoexiliats a Catalunya” (24/08/2010).⁹ No todos los “neo-migrantes” italianos se reconocen en estas posturas. Muchos simplemente han salido de Italia para cambiar y han llegado a Barcelona atraídos por sus encantos, a veces idealizados a veces reales: “Dal Nord, al Sud, del Centro e dalle isole: il sogno dei giovani italiani negli ultimi dieci anni è stato un appartamento e un lavoro, anche precario, nella soleggiata e colorata capitale catalana” (2010: 39).

Un aspecto interesante que se podría analizar con más detalle es su relación con la lengua española. No todos los que van a vivir a Barcelona han estudiado español antes de marcharse. De hecho, con respecto a las competencias lingüísticas de los italianos que viven en la capital catalana puede observarse un continuum que va de los “muy integrados” que hablan castellano y catalán, o un nivel muy avanzado de castellano; a los que hablan una “interlengua” con más o menos errores, a menudo reconducibles a interferencias del italiano, porque han aprendido español sobre todo de oídas y cuando le faltan elementos acuden al italiano; a los que llegan sin ningún conocimiento previo y aprenden de oídas aprovechando la proximidad con el italiano. Estos últimos a menudo incluso insertan alguna palabra de catalán que han oído o leído en carteles y anuncios publicitario, porque no saben distinguir bien entre las dos lenguas.

⁹ “Italians autoexiliats a Catalunya”, 24/08/2010, “El secret de l’estiu”, disponible en la dirección: <http://www.catradio.cat/audio/463193/Italians-autoexiliats-a-Catalunya> (consultada el día 7/6/2011).

2. El español como lengua extranjera en Italia: enfoques para la enseñanza de la lengua y las culturas

La presencia del español como lengua extranjera en Italia remonta a la época del imperio. Después de esa época de auge, pasó por una larga etapa de olvido, que se mantuvo aproximadamente hasta los años ochenta y noventa del siglo XX, cuando España, América Latina y la lengua española en general empezaron a despertar cada vez más interés y curiosidad en Italia. En el apartado 2.1 de este capítulo se recorrerán las principales etapas en el estudio de las lenguas extranjeras en Italia para destacar el papel del español, y en concreto las motivaciones y los contextos de su aprendizaje. A continuación, en el apartado 2.2 se pasará reseña a los enfoques que han sido propuestos para abordar las cuestiones específicas de la enseñanza del español a italianos, en concreto la proximidad entre las dos lenguas y la necesidad de aprovechar las semejanzas y destacar las diferencias. Finalmente, en el apartado 2.3 se abordarán los enfoques propuestos desde diferentes disciplinas (glotodidáctica, comunicación intercultural) y desde las instituciones (Consejo de Europa, Instituto Cervantes) para abordar el componente sociocultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Estas propuestas serán contrastadas en el capítulo 4 con los contenidos de los manuales de español como lengua extranjera para observar si en el diseño de materiales se reflejan las ideas elaboradas en el ámbito teórico e institucional.

2.1. La presencia del español como lengua extranjera en Italia

A pesar de su presencia histórica en la península italiana, el español ha cobrado un papel relevante en la enseñanza reglada (escuela, universidad e instituciones oficiales) sólo en las últimas décadas del siglo XX. Fue introducido en la escuela secundaria por la Reforma de Giovanni Gentile, pero sólo con un número muy reducido de cátedras. En la universidad, donde en un primer momento se investigaba y enseñaba la literatura, poco a poco surgió el interés por la lengua y el español se empezó a estudiar tanto en las carreras no literarias como en las de humanidades. En este apartado se ofrece un panorama de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Italia para mostrar cómo ha evolucionado su presencia como consecuencia de las diferentes fases históricas y acontecimientos políticos de España presentados en el apartado 1.1.

2.1.1. El estudio de las lenguas extranjeras antes del siglo XX: el papel del español, del Imperio al olvido

Aunque en años recientes el español ha conocido en Italia un aumento espectacular en el número de alumnos, tanto en la escuela como en la universidad, históricamente su papel entre las lenguas extranjeras estudiadas fue más bien marginal, con la excepción de su período de auge en el siglo XVI, cuando España dominaba una vasta parte del territorio italiano. En este apartado, siguiendo a Pellandra (2004) en su detallada y apasionada reconstrucción de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Italia, se tratará de delinear las principales tendencias y fenómenos relacionados con el aprendizaje de lenguas, así como de delinear el papel peculiar del español frente a los demás idiomas. Pellandra parte de la premisa que hasta la fecha no se ha producido una historia exhaustiva de la glotodidáctica italiana, que es precisamente el objeto de las investigaciones del CIRSIL (Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia degli Insegnamenti Linguistici) de la Universidad de Bolonia, del que Pellandra también es miembro y que se formó hace veinte años como grupo de investigación italiano dentro de la SIHFLES (Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde). La especialización de Pellandra es el francés como lengua extranjera, que es el ámbito al que más a menudo hace referencia en los ejemplos, entre otros motivos porque fue la lengua más estudiada en la escuela italiana desde los comienzos de la escuela pública, a finales del siglo XIX, hasta los años setenta del siglo XX, cuando su presencia fue disminuyendo a medida que se iba difundiendo el estudio del inglés. Sin embargo, se retomarán aquí las etapas fundamentales de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en Italia identificadas por Pellandra porque permiten reconstruir una visión de conjunto y sobre todo observar qué lugar han ocupado históricamente las lenguas extranjeras en la formación cultural y en la vida social de los italianos y cómo se enseñaron, con qué objetivos y con qué motivaciones por parte de los alumnos. La historia delineada por Pellandra será integrada por las consideraciones más estrictamente teóricas de Titone (1980) y Sánchez Pérez (1992), que permiten relacionar los datos y noticias con el marco teórico prevalente en la glotodidáctica de cada época.

La historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se basa principalmente en los materiales que han llegado a la época actual y en las descripciones de la vida cotidiana o de la sociedad de cada época. Así, de la Antigüedad, nos han llegado testimonios de la manera en que se

aprendían los idiomas de otros pueblos, ya fueran vecinos ya fueran adversarios o pueblos conquistados. Titone (1980: 17) menciona la más antigua gramática, escrita por el indio Pānini en el IV siglo a.C. Se trataba de una descripción de la lengua para nativos. Las lenguas extranjeras, en cambio, se aprendían por contacto directo con sus hablantes. Desde los tiempos más antiguos, por lo tanto, se encuentran los dos elementos centrales en la teoría y en la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, la descripción de la lengua, que puede tener fines meramente descriptivos o normativos, y la comunicación como principal motivación y necesidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La sucesión de enfoques teóricos y métodos a lo largo de la historia de la glotodidáctica, con diferentes matices y diversos fundamentos científicos, depende del énfasis que se ha puesto en el primero o en el segundo de estos dos componentes, hasta llegar a la época actual en que se ha dejado de verlos en competición entre sí, como si el uno excluyera al otro, y se ha reconocido la necesidad de integrarlos según las exigencias de cada situación de aprendizaje.

Los antecedentes del que se llamaría método “directo” o “natural”, es decir el aprendizaje por contacto directo con hablantes de la lengua extranjera, por lo tanto, según Titone se encuentran ya en la sociedad sumera, egipcia y romana. En la antigua Roma, por ejemplo, las clases dominantes proporcionaban a sus hijos una educación bilingüe desde una edad muy temprana, por lo que se les hacía aprender el griego a través de preceptores, profesores y niñeras hablantes nativos. Además de este tipo de aprendizaje, también se aprendían las lenguas extranjeras en contextos más formales, como atestiguan los materiales para la enseñanza del latín y el griego en la Antigüedad que han llegado hasta nosotros.

Sucesivamente, como constata Pellandra, en la Edad Media en Europa, mientras van géstandose en las diferentes áreas geográficas las que serían las lenguas modernas, el latín cumple la función de lengua de comunicación y de cultura internacional, por lo que no se considera prioritario aprender lenguas extranjeras. En el Renacimiento, en cambio, sí se promociona el aprendizaje de lenguas extranjeras, que se aprenden de manera intensiva, por contacto directo con la lengua. En el siglo XIV se publican cada vez más diálogos para enseñar el latín de la comunicación, como los *Colloquia puerilia* de Erasmo da Rotterdam (1518) y los *colloquia* de Juan Luis Vives, *Linguae latinae exercitatio* (1539). Sánchez Pérez observa que tanto para Erasmo como para Vives, el objetivo del aprendizaje era la

consolidación del dominio de la lengua escrita y de la fluidez oral, que ellos promovieron tanto a través de sus reflexiones teóricas como en la producción de materiales (1992: 21).

Junto con los diálogos, mientras las lenguas vernáculas van consolidándose hasta alcanzar un estadio en que se da una norma susceptible de ser fijada en una gramática, otro instrumento muy utilizado para la enseñanza de lenguas extranjeras son los vocabularios. En la Edad Media, según Pellandra (2004: 25), la lexicografía ya ha alcanzado un considerable nivel de desarrollo. En un primer estadio, se empiezan a incluir glosas interlineares o al margen en los textos en latín para explicar los términos más difíciles. Estas glosas son en latín o en lengua vernácula cuando no se consigue encontrar un equivalente adecuado en latín para el término que se necesita explicar. Sucesivamente, se empiezan a reunir estas glosas puntuales en listas de términos raros o difíciles que se utilizan en las escuelas para enseñar esos términos. En algunos manuscritos el texto va acompañado por glosas reunidas en listas, a menudo en orden alfabético.

Otro género de materiales para el aprendizaje mencionado por Pellandra y Sánchez Pérez que empieza a difundirse en la época son los *nominalia*, que recogen los términos no ya en orden alfabético sino agrupados por tema, materia o campo semántico (plantas, peces, armas, utensilios, indumentaria, etc.), y que a veces llegan a ser verdaderas enciclopedias. Estas listas se recopilan para que los estudiantes memoricen los términos, por lo que a veces incluso se escriben en versos. Pellandra las denomina “raccolte lessicali onomasiologiche”, en oposición a las “raccolte lessicali semasiologiche” (2004: 25), es decir, las listas en orden alfabético, y evidencia la diferencia en su función. Las listas agrupadas por campos semánticos sirven para ser memorizadas y por lo tanto son útiles para aprender el léxico, mientras que las listas en orden alfabético son más adecuadas para la consulta.

Los *colloquia* y los vocabularios durante varios siglos se utilizan para sustituir o integrar las gramáticas. De allí que Sánchez Pérez afirme que ya en la época de Erasmo y Vives se pueden divisar las dos “grandes tradiciones metodológicas” (1992: 23) en la enseñanza de lenguas extranjeras, la gramatical y la conversacional, que bajo diferentes formas han permanecido hasta la época actual. Otro aspecto interesante destacado por Pellandra es el carácter “supra-nacional” de la lexicografía, así como de la literatura de la época en general, debido al hecho de que “le frontiere erano forse ancora più permeabili di oggi e la cultura, sia pure essenzialmente nell’ambito ristretto dei clerici, circolava con incredibile facilità” (2004:

26). Evidentemente, se trata de una cultura elitista que se desarrolla y se mueve en los ambientes religiosos e intelectuales, pero de todas maneras ya constituye un primer ejemplo de la libre circulación de las ideas y, en menor medida de las personas, en Europa, más allá de las diferencias lingüísticas y de las fronteras nacionales.

Además, a partir de la segunda mitad del siglo XV se desarrolla una amplia gama de obras concebidas para satisfacer las necesidades de comerciantes y viajeros. Se trata de obras de contenido mixto, vademécumes bilingües o plurilingües para la enseñanza de lenguas vulgares, generalmente románicas o germánicas, publicadas en los centros donde solían transitar estos comerciantes o viajeros, como Flandes y Venecia. Los autores suelen ser profesores de lenguas. Los editores aprovechan las oportunidades comerciales de este género de obras, que se editan en un formato práctico, a menudo de bolsillo. Por lo tanto, se pueden considerar los antecedentes de las pequeñas guías de conversación para turistas que siguen publicándose hoy en día y que representan una de las diferentes tipologías de materiales para el aprendizaje de idiomas, junto con las gramáticas, los manuales, los diccionarios ilustrados, las conjugaciones verbales, etc. Como destaca Pellandra (2004: 31), la proliferación de estas obras plurilingües refleja la necesidad de comunicar con hablantes de otras lenguas sin pasar por la intermediación del latín, debido a las características socioculturales de los hablantes y al tipo de situación comunicativa (comercio, viajes) y por lo tanto la progresiva emancipación de las lenguas vernáculas.

La etapa sucesiva, de hecho, será la codificación de las lenguas vulgares, en la segunda mitad del siglo XV y en el siglo XVI. Se acelera así el proceso de emancipación de las lenguas vulgares, a las que se reconoce su dignidad de lenguas que pueden ser codificadas en gramáticas. Recuerda Pellandra que en la Edad Media las lenguas vernáculas se consideraban “a-gramaticales” (2004: 37), a diferencia del latín, que incluso llegaba a identificarse con la gramática misma. La autora recuerda a Dante que en el *De vulgari eloquentia* define el vulgar como “quel parlare che facciamo nostro imitando la nutrice, senza riguardo a regole” (aquella manera de hablar que adoptamos imitando a la nodriza, pasando por alto las reglas) en oposición al latín, que es “un altro tipo di lingua, cui i Romani dettero il nome di grammatica” (otro tipo de lengua que los Romanos llamaron gramática) (2004: 37), que en cambio sí se aprende a través del estudio de sus reglas y de su literatura. Cuando el vulgar se utilizaba sólo en la lengua hablada, la sensación que daba era de una lengua extremadamente volátil e

inestable, de allí la definición de Dante, que la consideraba una lengua que se aprendía de oídas sin preguntarse si tenía reglas y, en el caso de que se reconociera que las tenía, sin que se sintiese la necesidad de aprenderlas. Según Pellandra hay diferentes motivos que explican la codificación de las lenguas vulgares en esta época. La producción literaria en latín ya no era suficiente para satisfacer las demandas de los lectores, pero a la hora de imprimir libros en lengua vulgar gracias a las nuevas técnicas de la imprenta, se necesitaba una norma, ante todo ortográfica, en la que coincidir. Además, en el siglo XVI se desarrollan las literaturas nacionales y como consecuencia nacen movimientos que reivindican el uso de las lenguas vernáculas con fines comunicativos y expresivos (Pellandra, 2004: 37).

La primera lengua vernácula codificada es el italiano, que ya tenía una prestigiosa tradición literaria gracias a sus clásicos del siglo XIV, Petrarca y Boccaccio que se convierten respectivamente en los modelos de la poesía y de la prosa. Citando a Pietro Bembo, Pellandra recuerda la peculiaridad italiana: mientras naciones como Francia, España e Inglaterra tienen una corte que puede ejercer una función unificadora y acentradora, Italia, que en la época no es un país ni unificado ni independiente, sólo puede llegar a la unificación lingüística a través de la sociedad literaria. El primer autor que reivindica la gramaticalidad del vulgar italiano es León Batista Alberti en su *Grammatichetta* (1439-1441), de la que sólo ha sobrevivido una copia manuscrita. La primera gramática impresa será *Regole grammaticali della volgar lingua* (1516) de Fortunio. En 1525 se publican las *Prose della volgar lingua* de Pietro Bembo, que presentan la historia literaria del uso del vulgar italiano, al que se reconoce su pleno estatus de lengua. En 1585 se inaugura la Accademia della Crusca, que en 1612 publica el *Vocabolario degli Accademici della Crusca* que recoge la lengua de los tres grandes clásicos, Dante, Petrarca y Boccaccio, y materiales lingüísticos menores del siglo XIV. Este diccionario, afirma Pellandra, sucesivamente ampliado en cuatro ediciones, sería un modelo para la lexicografía de las lenguas modernas en Europa (2004: 38).

La lengua española es codificada por primera vez en la *Gramática de la lengua castellana* de Antonio Nebrija (1492), que en el mismo año también publica el *Diccionario latino-español* y tres años más tarde a partir de este último, el *Vocabulario español-latino*. La Real Academia Española, fundada en 1713, publica entre 1726 y 1739 el *Diccionario de autoridades* en seis volúmenes y en 1771 la *Gramática de la Lengua Castellana*. En la época sucesiva a la publicación de las obras de Nebrija, sobre todo a partir de la mitad del siglo XVI, España se convierte en

la principal potencia europea gracias al vasto imperio de Carlos V. Su lengua, su cultura y su arte, especialmente el teatro, se difunden por el continente, sobre todo en las áreas dominadas por los Hasburgo, como Italia, los Países Bajos y Alemania. Además, a lo largo de los siglos XVII y XVIII el latín desaparece gradualmente como lengua de comunicación internacional, a medida que las lenguas nacionales son reconocidas como lenguas a todos los efectos, en grado de reemplazar al latín en todas sus funciones, incluidas las de lengua de comunicación y lengua culta (Pellandra, 2004: 38).

Frente a la exigencia de aprender las lenguas de los demás países, paulatinamente se van desarrollando métodos de enseñanza para responder a las necesidades de comunicación e intercambios y empiezan a publicarse materiales. Su público está compuesto tanto por profesionales que necesitan aprender las lenguas por razones de trabajo como por personas de las clases elevadas y de las cortes que aprenden las lenguas como parte de su educación para estar a la altura en los eventos sociales donde se reúnen personas de distintas nacionalidades. En el caso de las lenguas de los dos países aquí considerados, Italia y España, el italiano alcanza prestigio internacional antes que el español. Como recuerda Pellandra, del siglo XV hasta principios del siglo XVII en Europa se difunde el modelo cultural italiano debido al florecer de su arte en el Renacimiento. De Italia se aprecian, y por lo tanto se quieren conocer, el arte, la literatura, el estilo de vida y la lengua, así que ya en el siglo XVI aparecen los primeros manuales de italiano para extranjeros. En 1548 se publica en Francia la primera gramática de italiano para franceses y en 1584 el primer diccionario bilingüe italiano-francés. En 1550 se publica en Inglaterra el primer manual de italiano para ingleses y en 1598 el primer diccionario italiano-inglés (2004: 41).

En el caso de la lengua española, el proceso es parecido. En los países que tienen contacto con la lengua, principalmente los que tienen relaciones comerciales o que han caído bajo dominio español, se empieza a estudiar la lengua por razones comerciales, diplomáticas o sociales. En 1560, un año después de la Paz de Cateau-Cambrésis que decreta el inicio de la preponderancia española en Italia, se publica *Paragone della lingua castigliana e toscana* di Giovan Maria Alessandri di Urbino, la primera obra bidireccional para enseñar el italiano a los españoles y el español a los italianos, que presenta explicaciones comparativas entre las dos lenguas con ejemplos tanto del uso como de la forma. En 1566 en Venecia se publica

Osservazioni della lingua castigliana de Juan de Miranda.¹⁰ Sánchez Pérez (1988 y 1992), al que se remite para profundizar en la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera y de los materiales didácticos, considera Miranda como el iniciador de un tipo de gramáticas del español más adecuadas para extranjeros, ya que se centran en aspectos contrastivos y en el uso de la lengua. De hecho, hasta la publicación de la gramática de la Real Academia en 1771, fuera de España se publican numerosas gramáticas que se siguen y se copian a partir del modelo de Miranda (Sánchez Pérez, 1988: 91). Giuseppe Carlo Rossi (1964) en su informe sobre la situación de la lengua española en Italia a principios de los años sesenta incluye un breve recorrido histórico en el que también recuerda las obras más significativas para la enseñanza del español en Italia sucesivas a la gramática de Miranda, entre las que destaca la *Grammatica spagnola e italiana* de Lorenzo Franciosini (1624) y el *Vocabulario de las dos lenguas toscana y castellana* de Cristóbal de las Casas (1570). Mientras en la Edad Media el conocimiento y el uso de la lengua española en Italia eran todavía hechos esporádicos, ahora van creciendo y difundiéndose paulatinamente. Cuando se pasa del Humanismo al Renacimiento el fenómeno se hace evidente y se expande, aun quedando limitado a determinados ambientes y capas sociales. Sucesivamente se convierte en un “hecho generalizado”, por lo que “la gente inculta mezclaba palabras y frases españolas en sus conversaciones, lo mismo que hacían los escritores, los cuales las usaban tanto en tono serio como en tono festivo” (1964: 374). En el teatro, sobre todo, abundan los personajes españoles, que casi siempre hablan en español, que viene así a mezclarse con los dialectos locales, sobre todo en la Italia del Sur (1964: 374).

En cuanto a la preocupación en torno al tema de la enseñanza del español en general, para Sánchez Pérez hace falta distinguir la manera en que se enfoca dentro de España – o, mejor dicho, en que no se enfoca hasta épocas recientes – de la manera en que se enfoca fuera de España. En el segundo caso, en los demás países europeos, la enseñanza del español se inscribe en el más amplio contexto de la enseñanza de lenguas en Europa, por lo que los métodos, los materiales y las motivaciones por su aprendizaje son parecidos a los de las demás lenguas y varían según las corrientes pedagógicas y las relaciones internacionales que se crean como consecuencia de los acontecimientos políticos, las corrientes literarias y artísticas, las modas, etc. En España, en cambio, el interés por la enseñanza del español como lengua

¹⁰ Carrera i Goicoechea (2002) trata el papel de esta obra en la enseñanza del español para italianos, la relaciona con otras obras de la misma época y describe en detalle sus contenidos y su enfoque contrastivo.

extranjera es muy reciente. En los testimonios estudiados por Sánchez Pérez a lo largo de la historia anterior a la época actual, es decir hasta los años setenta del siglo XX, el aprendizaje del español parece concebirse como el aprendizaje de la gramática y el aprendizaje del español como extranjeros parece concebirse como un “subproducto menor” del aprendizaje del español en general. Como consecuencia, este último no tiene suficiente prestigio como para merecer el interés de los gramáticos, y las gramáticas para extranjeros no pueden ser consideradas científicas ni académicas (1988: 88). Sánchez Pérez no considera esta actitud exclusiva de España, pero sí cree que aquí es más acusada que en otros países y que probablemente en la época del imperio está vinculada con la situación política de predominio español sobre muchos países, cuya implicación es “quien desee comunicarse con el imperio debe aprender español” (1988: 88). Además, debido a su posición geográfica marginal dentro de Europa, España no sufre un tráfico intenso de mercancías y gentes como los países más céntricos, por ejemplo Francia o los Países Bajos, por lo que en general hay menos sensibilidad hacia la exigencia de aprender lenguas extranjeras.

Sánchez Pérez también destaca la ausencia de una “política lingüística” en apoyo al imperio. Sólo se da la “natural expansión de la lengua junto con el imperio” (1988: 88), por lo que España no se interesa ni por la expansión de la lengua española en el extranjero ni por la promoción de la enseñanza del español a los extranjeros. De hecho, con respecto a las dos primeras grandes obras de la Real Academia, el *Diccionario de Autoridades* y la *Gramática de la Lengua Castellana*, el autor opina que no son adecuadas para la enseñanza del español como lengua extranjera, aunque sí cumplieron con la función de establecer la norma. El diccionario es una obra de consulta y referencia obligada para los lexicógrafos y se dirige principalmente a un público académico, al ser un diccionario de autoridades, con definiciones abstractas y sofisticadas. La gramática se convierte en referencia obligada para la norma de la lengua castellana y para la definición de lo correcto, tanto en España como en el extranjero, donde desde finales del siglo XVIII empiezan a publicarse gramáticas que especifican que están redactadas “según las normas más recientes de la gramática de la Academia”. Sucesivamente, incluso se traduce esta gramática a la lengua extranjera, pero la obra en sí, que no está concebida para estudiantes extranjeros, según Sánchez Pérez no afecta la metodología de la enseñanza del español.

Fuera de España, la necesidad de aprender español surge por lo tanto de las mencionadas causas políticas, económicas y sociales. En el siglo XVI el español es la lengua de los dominadores en Europa. En las épocas posteriores, hasta hoy en día, el español es la lengua de uno de los países europeos así como de gran parte de las naciones de América Latina, con los que los demás países tienen relaciones de distinta naturaleza, política, cultural, comercial, turística, etc. Por esta razón, hasta las últimas décadas, los acontecimientos y los datos más significativos para una historia de la enseñanza del español como lengua extranjera se encuentran fuera de España. Como observa Sánchez Pérez, la enseñanza del español en Europa es similar a la del inglés o del francés en cuanto a tipología de métodos y de materiales, con la diferencia de que España nunca jugó un papel activo en la promoción de la lengua y de su enseñanza, a la que se dedicaron profesores extranjeros que enseñaban en sus países o profesores nativos de español residentes fuera de España (1988: 89).

A lo largo del siglo XVII, los fenómenos más relevantes para esta breve historia de la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia son la progresiva decadencia de España como potencia europea en el ámbito político y las propuestas innovadoras para la enseñanza de lenguas en el ámbito pedagógico. Al referirse a las diferentes ideas que surgen en este siglo con respecto a la enseñanza de lenguas, Sánchez Pérez habla de “peripecias metodológicas” (1992: 93). Una de las figuras más importantes del siglo XVII es Jan Amos Komensky o Comenio, que redacta proyectos de reforma de la educación para una escuela democrática y puede considerarse el pionero del que se llamaría “método directo”. Comenio es originario de Moldavia y se refugia en diferentes países, Holanda, Polonia, Inglaterra, Suecia, Hungría, a los que lleva sus ideas innovadoras y democratizadoras. A partir de la observación del proceso de aprendizaje del idioma en el niño, Comenio constata que el método gramatical no es el más adecuado. Una de las innovaciones fundamentales que introduce es el uso de la ilustración en la enseñanza de la lengua. Su obra *Orbis sensualium pictus* (1658), para la enseñanza del latín, se considera el primer libro ilustrado para niños en el que la imagen no es decorativa sino que es funcional al aprendizaje de palabras, al mismo tiempo que hace agradable la lectura y estimula el interés del alumno (Pellandra: 2004: 44).

En el escenario europeo, a lo largo del siglo XVII cambian las relaciones de poder entre las naciones y, como consecuencia, los idiomas que se requieren en estas relaciones. El francés, que había experimentado una primera época de esplendor en la Edad Media y que ya era la

lengua de los intercambios comerciales, a partir del reinado de Luis XIV en 1660 y gracias a su literatura se convierte en lengua de cultura. Desde la segunda mitad del siglo, por lo tanto, se impone en Europa por el papel de Francia en el ámbito político, comercial y cultural. La otra lengua que va ganando prestigio en Europa es el inglés, que en el siglo XVII tiene menos influencia que el francés, pero va difundándose sobre todo por el papel de la cultura inglesa, la literatura y la producción científica, como por ejemplo las teorías de Newton. Tanto el francés como el inglés, en ámbitos diferentes, se convierten en “modas” (Pellandra: 49). La aristocracia europea tiene como modelo al caballero francés, pero también viste “a la inglesa” y encarga jardines “a la inglesa”. También es la época del *Grand Tour*, en la que los viajeros anglosajones visitan los países mediterráneos, sobre todo Italia, y redactan sus relatos de viaje.

Pellandra ofrece una visión de conjunto de la enseñanza de lenguas en Italia en el período 1625-1860, retomando otro estudio específico sobre el tema (Minerva, Pellandra, 1997), para el que las autoras han recogido un repertorio de más de ochocientos manuales. En su mayoría se trata de manuales de francés, que es la lengua extranjera dominante en los currícula escolares hasta los años setenta del siglo XX. Hasta los años ochenta del siglo XVII, sin embargo, también se publican manuales trilingües en italiano, francés y español. Este último se incluye por razones políticas, debido, como se ha visto anteriormente, al predominio que España ejerció directa o indirectamente sobre toda la península en el siglo XVII. Las autoras también destacan las principales categorías de estudiantes en Italia en esa época: comerciantes, que aprenden en clases individuales; hijos de los nobles, que aprenden las lenguas (francés, pero también alemán e inglés) con los preceptores y en los colegios religiosos; hijos de la alta burguesía, que estudian en sus colegios; damas, hijas de la elite, para las que las lenguas son parte de la educación, que en el caso de las mujeres sirve para favorecer la socialidad a través de “artes de ornamento” como la música, el canto, el dibujo, la danza y los idiomas. Pellandra refiere que la inclusión de las lenguas extranjeras entre estas es objeto de debate. Se considera necesario incluirlas porque Italia es una de las etapas obligadas del *Grand Tour* y por lo tanto en las reuniones de la alta sociedad a menudo participan extranjeros con los que las damas italianas tienen que conversar (Pellandra, 2004: 56-57). Los métodos y los contenidos se adaptan al contexto de la enseñanza, que en esta etapa consisten en clases particulares o en clases en los colegios.

En el siglo XVIII empieza a manifestarse la exigencia de incluir en los currículos escolares asignaturas modernas como las ciencias y las lenguas extranjeras. Como recuerda Pellandra, los ilustrados critican sobre todo a los jesuitas, a los que ven como defensores de las resistencias de la Iglesia a la política reformista. Los jesuitas son echados por los gobiernos de los países en los que más crédito han ganado, Portugal, Francia, España, Reino de Nápoles, Ducado de Parma, Austria, donde se introducen reformas del sistema educativo. En esta época, se empieza a aplicar el método simultáneo teorizado por Comenio, que prevé un texto único para todos los alumnos y el uso de la pizarra. En los estados de los Austria se llevan a cabo reformas que sirven de ejemplo para los estados italianos más ilustrados, como el Reino de Nápoles de Ferdinando IV de Borbón, el Ducado de Parma y Piacenza, el Reino de Cerdeña de los Saboya. Como consecuencia de las revoluciones sociales y políticas que llevan a la ascensión de la burguesía y de la concentración en las ciudades de grandes masas de trabajadores, aumenta la necesidad de escuelas y también de enseñanza de lenguas extranjeras. Italia se afrancesa, ya que la ocupación napoleónica impone el francés en muchos ámbitos de la vida pública. En las zonas anexadas a Francia, las comunicaciones oficiales son en francés, se francesizan los nombres de las calles, se impone el estudio del francés en las escuelas, a los funcionarios se requiere el dominio del francés, se publican diarios bilingües, se presentan obras de teatro en francés. Una gran parte de los manuales de francés para italianos del repertorio de Pellandra y Minerva remontan a esta época.

2.1.2. La “disciplinarización” de las lenguas extranjeras en la escuela

Hacia finales del siglo XIX se produce la que Pellandra define la “disciplinarización de las lenguas extranjeras” (2004: 67). En Europa en esta época los progresos en el ámbito científico obligan a tomar en consideración las nuevas disciplinas “modernas” (ciencias, historia, lenguas modernas) y la necesidad de incluirlas en la formación y en los currículos escolares. Las lenguas extranjeras, en concreto, en muchos estados europeos habían sido introducidas ya en el siglo XVIII en los currículos de escuelas especiales, como las de la marina o el ejército, lo que deja suponer a Pellandra que se trataba de enseñanzas de corte práctico, adecuadas a las necesidades de los alumnos. A lo largo del siglo XIX, en momentos diferentes, la enseñanza de lenguas se convierte en obligatoria en las escuelas públicas europeas. En Italia entran primero en los institutos técnicos, que proporcionan una formación

más práctica y enfocada hacia las profesiones, mientras que en los liceos entrarán mucho más tarde, primero como opcionales y sólo sucesivamente como obligatorias. Sin embargo, Pellandra aclara que ya en los años veinte del siglo XIX el francés se enseña como materia opcional en muchas escuelas, donde un maestro particular da clases a precios asequibles para satisfacer la demanda de las clases más modestas.

Desde el punto de vista metodológico, la disciplinarización de las lenguas extranjeras implica cambios radicales. Ante todo se pasa de la clase individual a la clase colectiva con el mencionado método simultáneo. Además, debido a la novedad del contexto, en clase el profesor a menudo tiene la tendencia a adoptar el único método de enseñanza de lenguas que conoce, el de la clase de latín, por lo que la enseñanza se desarrolla a partir de la gramática. A los alumnos se pide que memoricen la regla y que la practiquen a través de ejercicios que consisten en la traducción de la lengua extranjera a la lengua nativa y sobre todo de la lengua nativa a la lengua extranjera (Pellandra, 2004: 71).

Pellandra destaca la diferencia entre el tipo de profesor que ella define “del Ancien Régime” y el profesor de la escuela pública. El primero casi siempre era un nativo, “amabile dispensatore di elogi e di incoraggiamenti, sempre pronto a valorizzare le *performances* del suo allievo-cliente”, mientras que el segundo es ante todo un funcionario que tiene que cumplir con su deber que consiste en “saper gestire una classe ben disciplinata, svolgere programmi, interrogare, esaminare, valutare, che dovrà subire regolari ispezioni” (2004: 67), por lo que más que elogiar y animar tendrá que hacer hincapié en los errores y corregir a los alumnos. También las características de estos últimos cambian. Ya no se trata de jóvenes adolescentes que habían optado por el estudio de las lenguas extranjeras, sino de alumnos de la escuela pública que hacia los once años se ven obligados a estudiar las lenguas dentro del currículo impuesto por el Ministerio de Educación. Esta consideración es muy importante porque, como se verá en el apartado correspondiente, las encuestas muestran claramente que la mayoría de los ciudadanos europeos aprenden las lenguas extranjeras principalmente en la enseñanza obligatoria, pero precisamente por ser obligatoria no hay garantía de que todo el mundo esté suficientemente motivado como para alcanzar un buen dominio. Como consecuencia, los alumnos alcanzan niveles muy dispares de competencia, dependiendo de su motivación, preparación lingüística y cultural, oportunidad de practicar las lenguas fuera de la escuela.

Con respecto a los enfoques metodológicos, Titone habla de “movimenti pendolari nella scuola di lingue” (1980: 59) que a lo largo del siglo XIX llevan la teoría glotodidáctica de un enfoque inicial inspirado en el método gramatical de enseñanza del latín al movimiento de reforma que propone un enfoque más natural y combinan nuevas disciplinas como lingüística y psicología con la pedagogía y la práctica docente. En general, la reforma se inspira en los estudios de lingüística, principalmente de fonética descriptiva, de la que se prevén desarrollos prometedores para la enseñanza de lenguas. Los principales exponentes del movimiento reformador son Wilhelm Viëtor (1850-1918), que hace hincapié en la lengua hablada y en el papel de la fonética; Henry Sweet (1845-1912), filólogo inglés que combina psicología y lingüística descriptiva para llegar a un estudio práctico de las lenguas; Otto Jespersen (1860-1943), lingüista danés que hace hincapié en el contacto directo y en la necesidad de aprender las lenguas a través de comunicaciones reales; Harold E. Palmer (1877-1949), profesor de inglés que promueve un enfoque interdisciplinar de lingüística, psicología y pedagogía y que enfoca la lengua como un sistema de estructuras que tienen que aprenderse en grupos o conjuntos. Un dato que llama la atención es que en los enfoques de Sweet y Jespersen ya se concibe la “lengua como comunicación” (Titone, 1980: 94), con todas las implicaciones que esto conlleva a nivel de metodología y de motivación del estudiante. Aun dentro del marco teórico de la lingüística estructural, pueden verse aquí las semillas del enfoque comunicativo en lingüística y glotodidáctica que se desarrollaría en los años setenta del siglo XX. A finales del siglo XIX, en cambio, una de las ramas de la lingüística que más impulso recibe es la fonética. En 1886 un grupo de profesores de inglés reunido alrededor de Paul Passy crea la Asociación fonética de profesores de inglés, que se convertiría en la Asociación fonética internacional, que crea el Alfabeto Fonético Internacional. En esa época aparecen nuevos aparatos que encuentran una aplicación en la enseñanza de idiomas, como el fonógrafo. Pellandra recuerda que en Italia el primero en adquirir los nuevos aparatos fue el centro de glotología de la Universidad de Bolonia y el segundo el laboratorio de psicología de la Universidad Católica de Milán. Estas innovaciones se aplican primero en los cursos estivales de formación para profesores que las universidades empiezan a organizar a través de sus centros lingüísticos (Pellandra, 2004: 92).

Desde finales del siglo XIX, por lo tanto, se van perfilando los dos principales ámbitos de enseñanza de las lenguas extranjeras en Italia que caracterizan también la situación actual, la escuela y la universidad, que se diferencian profundamente por la edad y la motivación de los

alumnos, características y formación de los profesores, recursos y tiempo a disposición. Volviendo a la escuela, siempre con vistas a la presencia del español, cabe mencionar brevemente las principales etapas en el nacimiento y el desarrollo de la escuela pública y al papel de las lenguas extranjeras, entre las que hasta la Reforma Gentile de 1923 no entra el español.

La primera ley que reordena el sistema educativo italiano es la ley Casati del Reino de Cerdeña (1859), que después de la unificación se aplica a los demás territorios en la espera de la reforma oficial. De hecho, esta ley, con correcciones e integraciones se mantiene en vigor hasta la Reforma de Gentile de 1924. Con esta ley se organiza el entero sistema educativo, desde la escuela primaria hasta la universidad. En esta fase, las lenguas extranjeras sólo se estudian en las escuelas secundarias técnicas. Los liceos, en cambio, siguen el modelo clásico de educación y pretenden proporcionar una cultura clásica, literaria y filosófica, por lo que los pilares de la formación son el latín, el griego y la lengua nacional. La educación técnica sigue el modelo de las *Realschulen* en Alemania y está formada por dos grados de tres años cada uno, la Escuela Técnica y el Instituto Técnico. En la Escuela Técnica se estudia una lengua extranjera, el francés, en el Instituto Técnico se añade una segunda lengua extranjera, el inglés o el alemán. El aprendizaje de lenguas extranjeras en este tipo de escuelas tiene finalidades principalmente prácticas, ya que los alumnos de la educación secundaria técnica se convierten en profesionales y ejecutivos de nivel intermedio.

Un aspecto interesante de la época destacado por Pellandra (2004: 106) que históricamente ha afectado la actitud de los italianos hacia las lenguas extranjeras y del que quizás incluso hoy en día permanecen rastros es el debate entre “clasicistas” y “modernistas”. A finales del siglo XIX en Italia las transformaciones económicas, sociales y culturales han puesto en evidencia la distancia cada vez más grande entre la formación proporcionada por los liceos, fundamentalmente elitista, y el contexto social, cada vez más democrático. A la hora de plantear los contenidos de la educación, los clasicistas afirman que sólo el latín y el griego representan la “verdadera” cultura, el conocimiento desinteresado, sin finalidades prácticas y utilitaristas, por lo que reivindican más horas en la escuela para la enseñanza de las lenguas clásicas. Según este planteamiento, los alumnos pueden aprender las lenguas modernas por su cuenta, fuera de la escuela, por su placer y junto con las demás “artes de ornamento” como el dibujo o la música, ya que las clases sociales elevadas tienen los medios económicos para

proporcionar a sus hijos también este tipo de formación. Como también recuerda Titone (1980: 60), el aprendizaje del griego y sobre todo del latín tradicionalmente se ha considerado un medio para conseguir disciplina mental, aunque desde un punto de vista glotodidáctico no hay elementos que confirmen esta idea. Sin embargo, frente al latín, concebido como herramienta de disciplina mental, los clasicistas consideran las lenguas modernas demasiado fáciles, y evidentemente no incluyen la capacidad de comunicar con hablantes de otras lenguas entre las finalidades de la educación que tiene que proporcionar la escuela. Los modernistas, en cambio, reivindican la inclusión de las disciplinas “modernas” como las ciencias, la historia y las lenguas modernas en los currículos, al tratarse de disciplinas “útiles”, en el sentido de que guardan una relación con el mundo “real”, y al mismo tiempo formativas. En el plano político, sugiere Pellandra, este debate refleja el enfrentamiento de conservadores y progresistas (2004: 95). De todas maneras, constata la autora, a través de una evolución diferente en cada país, en esta época, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, paulatinamente y no siempre sin dificultades, las lenguas modernas y las ciencias llegan a ser reconocidas como instrumentos de formación cultural (2004: 95).

En los años entre la ley Casati (1859) y la reforma Gentile (1923), el gobierno italiano promulga leyes parciales para responder a la demanda de lenguas extranjeras por parte de la sociedad. Se introduce primero el francés en los liceos y luego el inglés y el alemán, y también se introduce el francés en el instituto magistral, para la formación de los maestros. En los años del gobierno de Giovanni Giolitti, recuerda Pellandra, la postura liberal y democratizadora reconoce la exigencia cada vez más fuerte de desprovincializar la cultura nacional y de innovar y desarrollar las disciplinas técnicas y científicas. En la enseñanza de lenguas extranjeras, se hace hincapié en la práctica oral y en la comunicación, por lo que se recomienda el método “natural” o “directo” frente al método gramatical. De hecho, como observa Pellandra, “l’insegnamento delle lingue straniere è stato sempre influenzato da fattori sociali, politici e culturali” (2004: 96). En cuanto a las lenguas estudiadas, siempre son determinadas por factores como el prestigio o la importancia social, económica o cultural del país o de los países donde se hablan. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX los países más prestigiosos en Europa son Alemania, por su potencia militar y su cultura científica, literaria, filosófica, musical, y sobre todo Francia, que a su prestigio añade la expansión del imperio colonial en el norte de África. En esta época, el francés es la lengua de las elites de toda Europa.

Con respecto al planteamiento y a los contenidos de la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque todavía entre estas no se cuente el español, es interesante observar algunos aspectos que inevitablemente seguirán influyendo estas disciplinas, sobre todo en la escuela, durante mucho tiempo. Como se ha adelantado, se recomienda el método directo. Además, como la lengua más difundida es el francés, se aconseja un enfoque contrastivo para evitar interferencias recíprocas entre las dos lenguas. La enseñanza de la lengua a través del método directo se complementa con la enseñanza de la “civiltà” (civilización), para integrar los conocimientos de la lengua hablada con los de la sociedad en la que se habla esa lengua y de su cultura. También se enseña la literatura a través de antologías literarias. En el caso de esta última, Pellandra destaca un problema que ha permanecido hasta épocas muy recientes, el de la formación prevalentemente literaria de los profesores de lengua de la escuela secundaria, que a menudo reducen el espacio dedicado a la lengua y la cultura para concentrarse en la literatura, la materia principal de su formación universitaria.

La etapa fundamental en la estructuración del sistema educativo italiano es la Reforma del filósofo Giovanni Gentile, Ministro de la Educación del gobierno de Mussolini, que sigue vigente, aunque integrada por sucesivas leyes, hasta las Reformas de Moratti (2003) y Gelmini (2009). Pellandra ve en esta Reforma una finalidad conservadora por su planteamiento elitista con el que se quiere reducir el número de estudiantes de los liceos y ampliar la oferta de institutos técnicos comerciales, profesionales, agrícolas, industriales. El acceso al liceo se vuelve más selectivo para que pueda entrar sólo una elite destinada a conseguir los cargos más prestigiosos (2004: 98). En esta reforma, sin embargo, las lenguas extranjeras disfrutaban de las innovaciones más radicales, al reconocérsele un valor formativo más amplio que la utilidad práctica.

Rossi define la Reforma de Gentile “la reforma más revolucionaria que ha conocido la escuela media italiana en el Novecientos” (1964: 377) por los cambios que impulsa en la enseñanza de lenguas extranjeras. En la escuela media, refiere Rossi, en el momento de la Reforma había 919 cátedras titulares para la enseñanza de lenguas extranjeras, de las que 839 eran de francés, 49 de inglés y 31 de alemán. Rossi destaca las que define como “dos innovaciones sustanciales” de la Reforma con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, una cualitativa y la otra cuantitativa. En primer lugar, a las lenguas extranjeras, como se ha adelantado, se les reconoce “una finalidad de mayor amplitud educadora” que el “fin

exclusivamente utilitario” (1964: 377). La lengua extranjera se incluye entre las “disciplinas humana y culturalmente formativas” (1964: 377) y se aprende a través de un conocimiento gradual que se interesa por los diferentes aspectos, la lengua, la literatura y la cultura. Así, de ser consideradas como “un medio para comprender y para hacerse comprender”, las lenguas pasan a ser concebidas como “un instrumento de cultura y de enriquecimiento de la propia personalidad” (1964: 378). La innovación cuantitativa de la reforma consiste en el aumento del número de lenguas que se enseñan en la escuela media y del número de cátedras. Las cátedras pasan inmediatamente de 919 a 1.313. El número de lenguas estudiadas aumenta porque se tienen que enseñar en todas las escuelas medias, y además las escuelas tienen que presentar una oferta variada, según el contexto geográfico, como por ejemplo en las zonas bilingües, según las tradiciones locales o según las necesidades del momento. Las nuevas lenguas que se introducen incluyen el español, el servocroata y el esloveno, estas dos últimas en las zonas fronterizas que Italia había anexado después de la Primera Guerra Mundial. Las cátedras estaban por lo tanto repartidas como sigue: 670 para el francés, 304 para el inglés, 205 de alemán, 24 de español, 7 de servocroata y 7 de esloveno (Rossi, 1964: 378).

En 1924 Gentile dimite y su Reforma es modificada a través de leyes sucesivas con las que se pretende convertir la escuela en un instrumento de propaganda del régimen fascista. Se abrogan las asociaciones de docentes, se adopta un texto único para la escuela primaria y se crea una comisión para el control de los contenidos de los libros de texto. El objetivo es homologar el país, incluso desde el punto de vista lingüístico. Se deprecia el dialecto, lengua nativa de la mayoría de los italianos y se intentan suprimir las lenguas extranjeras en las zonas bilingües, como el francés en Valle D’Aosta y el alemán en Alto Adige, donde, entre otras medidas, se impone una burocracia estrictamente itálica (Pellandra, 2204: 117).

En 1939 se promulga otra ley para la organización del sistema educativo, la *Carta* del entonces Ministro de la Educación Nacional Bottai, en la que se mantiene el carácter selectivo de la Reforma de Gentile. La presencia de las lenguas extranjeras se reduce en la escuela media, donde vuelve a dominar la enseñanza del latín. Italia se encierra en una autarquía cultural que le impide participar de los movimientos innovadores de la glotodidáctica. La enseñanza de las lenguas modernas es funcional a la propaganda fascista: los manuales presentan los discursos de Mussolini traducidos a las diferentes lenguas, hasta el punto de que “l’italocentrismo degenera in xenofobia” y en clase sólo hay que leer textos en los que se exalta el “genio

italiano”. Mussolini ordena a Bottai de convertir en opcional el estudio del francés, ya que la única lengua extranjera tolerada es la del aliado alemán (Pellandra, 2004: 119).

Frente a las imposiciones del régimen fascista es interesante observar con Pellandra que, junto a la resistencia militar, también se desarrolla una resistencia cultural y educativa. Ya durante la Segunda Guerra Mundial, cuando el régimen parece destinado a caer y las escuelas han quedado abandonadas por el gobierno central y las clases siguen gracias a los esfuerzos de los profesores e incluso de monjas y curas en el campo, se empieza a imaginar la escuela italiana después de la guerra. Los profesores se reúnen en asociaciones como la AIDI (Associazione Italiana degli Insegnanti) de Roma, que pide a los profesores que se nieguen a adherir a la República Fascista de Salò, o la Associazione Professori e Assistenti Universitari, que colabora con el Comitato de Liberazione Nazionale.

Una experiencia fascinante es la de la pequeña República *partigiana* del Valle del Ossola, en Piamonte, que en 1944 es liberada por los *partigiani* y proclama su propio gobierno, que dura cuarenta y cuatro días (del 9 de septiembre al 22 de octubre). En esta época se constituyen varias pequeñas repúblicas en los territorios liberados por los *partigiani*, pero la peculiaridad de esta del Valle del Ossola es el nivel de organización que llegó a darse en su breve vida. Como recuerdan Pellandra (2004: 122) y Giorgio Bocca en su libro sobre la historia de esta pequeña república *partigiana* (Bocca, 1964: 106), aquí se llega a instituir una comisión “didáctico-consultiva” de la que forman parte docentes universitarios como el italianista Carlo Calcaterra y el filólogo Gianfranco Contini y cuya finalidad es preparar los currícula para el nuevo año escolar y proponer una reforma de la escuela. Aunque se trate de una experiencia limitada desde el punto de vista temporal y geográfico, se ha decidido mencionarla en este trabajo porque es representativa del espíritu que animaba la resistencia cultural frente al fascismo y sobre todo a la idea de educación que el régimen imponía. Por una parte, se propone el tema de los contenidos de los libros de texto y de su explotación por fines ideológicos, característica de los regímenes. Además, en la experiencia de la pequeña república del Valle del Ossola se perfila una actitud internacionalista y europeísta que valora las lenguas extranjeras y las relaciones con los países extranjeros. Con respecto a los currícula escolares, la comisión declaraba:

Le parole *educare* e *rieducare* che oggi tutti pronunciano significano questo: bisogna rifare spiritualmente l'Italia preparando gli italiani a essere se stessi con piena coscienza della

grande trasformazione che si sta svolgendo nella società europea e negli Stati di tutto il mondo. La scuola perciò non deve formare l'uomo di fazione o il superuomo, ma deve formare l'uomo. (extracto de la *Carta* escolar redactada por el profesor Carlo Calcaterra, en Bocca, 1964: 106).

Se propone abrogar en la pequeña república aquellas leyes fascistas que obligan a enseñar todas las materias “con spirito di parte, con indirizzo esclusivistico e con tendenze bassamente adulatorie” (Calcaterra en Bocca, 1964: 106), por lo que se requieren nuevos libros de texto e indicaciones curriculares sencillas y claras. A los profesores se les pide que se comprometan a crear ciudadanos concienciados y responsabilizados:

Nell'insegnamento sia seguito uno spirito umanistico. Non nel senso di formare una scuola esclusivamente classica o aristocratica, ma nel senso di sviluppare armonicamente e per gradi tutte le forme dello spirito che innalzano e temprano l'uomo. Nell'insegnamento della filosofia la lettura dei testi particolari segua la propedeutica speculativa, l'insegnamento dei problemi filosofici fondamentali. L'insegnamento delle lingue classiche non si fermi a uno schema di rigida perfezione stilistica, ma si avvicini con profondo senso storico ai valori umani che si espressero in quelle lingue e che produssero quelle opere. Si ripristini lo studio delle lingue straniere, abolito per stolto spirito xenofobo (Calcaterra, en Bocca, 1964: 107).

Además, Bocca describe las clases de historia de la Europa moderna que el profesor Mario Bandini daba en su curso de la universidad popular que había sido creada durante la breve vida de la república. La gente tiene hambre de conocimiento y a las clases asisten personas de todas las clases y categorías, obreros, estudiantes, campesinos, empleados, combatientes *partigiani*, curas y monjas. La última clase se imparte cuando los combates ya han llegado al valle vecino y la república está a punto de caer y ser reconquistada por los fascistas.

Al acabar la guerra, sigue Pellandra, Italia empieza la reconstrucción física y cultural a partir de condiciones muy duras y bajo la ocupación estadounidense. En enero de 1945 el gobierno italiano vuelve a tener plena jurisdicción sobre la administración pública y por lo tanto sobre la escuela. Se vuelven a reconocer las situaciones de bilingüismo en Valle d'Aosta y en la provincia de Bolzano, por lo que se concede a las respectivas lenguas el estatus que les corresponde en la escuela. Se revisan los libros de textos, incluidos los manuales de lenguas extranjeras para quitar cualquier referencia al fascismo y a sus empresas. El 1 de enero de

1948 entra en vigor la Constitución italiana. Cuando acaba la fase de la emergencia de la posguerra, se promulga una ley que pone en práctica el artículo 34 de la Constitución que decreta que la escuela está abierta a todos y la educación inferior, de al menos ocho años, es obligatoria y gratuita. Esto lleva a la creación de la escuela media única, es decir la etapa escolar de tres años (de los 11 a los 14 años) que sigue a la escuela primaria (de los 6 a los 11 años). La ley es aprobada en 1961 y se aplica a partir del año escolar 1963-64. Rossi presenta esta ley como la respuesta para uno de los problemas más acuciantes de la política italiana, el de la escuela “que ha ido desarrollándose en proporciones geométricamente impresionantes en virtud del empuje social de todas las clases hacia un mejoramiento” (1964: 378-379). La escuela media, recuerda Rossi, entre otros tiene que encarar el problema de la enseñanza de lenguas extranjeras. En esta escuela se estudia una lengua extranjera, con dos horas semanales en el primer curso y tres horas en los otros dos. El problema radica en primer lugar en la falta de profesores y en segundo lugar en la elección de la lengua extranjera. La preparación del profesorado y la variedad y prioridad en la oferta de lenguas extranjeras en la escuela media, como se verá, permanecerán como cuestiones abiertas hasta hoy en día y volverán a agudizarse con la reforma de Moratti de 2003, en la que se hace obligatoria la enseñanza de una segunda lengua en la escuela media, que se pasará a llamar Escuela Secundaria de I Grado.

2.1.3. Evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras: plurilingüismo y papel de las segundas lenguas

Con la creación de la escuela media única en 1963 se plantea la necesidad de formar, capacitar y emplear a 280.000 nuevos profesores en los siguientes diez años. En esta situación de emergencia, asumen el cargo personas que habían estudiado una lengua extranjera en algún momento de su formación. Los que ya formaban parte del orgánico, además, se encuentran totalmente impreparados frente a la nueva situación creada por la reforma. Como resultado, mientras en los programas se otorga prioridad a la lengua hablada, los profesores a menudo no poseen competencias suficientes como para hablar la lengua en cuestión. Por lo tanto, el profesor de la nueva escuela media se enfrenta con dos opciones: ponerse al día y llenar sus lagunas en materia de didáctica de la lengua o bien “deprimirse” por no poder aprovechar en su práctica docente en la nueva escuela la formación literaria “cultura” que se le había impartido

a lo largo de sus estudios (Pellandra, 2004: 127). De la formación de los profesores, sobre todo con respecto a la prioridad de la lengua oral, en muchos casos se encargan las agencias culturales extranjeras, como el British Council, el Bureau Linguistique de la embajada francesa, la Alliance Française, el Goethe Institut, que organizan seminarios y cursos, así como las asociaciones de profesores italianos, como el ANILS (Associazione Nazionale di Insegnanti di Lingue Straniere). Esta asociación también empieza a reclamar que a los profesores de lenguas extranjeras se les exija la licenciatura en lenguas extranjeras, lo que en efecto ocurrirá sólo en 1972. Desde finales de los años sesenta empiezan a publicarse revistas para profesores de lenguas extranjeras, que combinan los nuevos desarrollos teóricos de la lingüística y la glotodidáctica con la experiencia docente. Algunas de estas son *Lingue e Civiltà* del CLADIL (Centro di Linguistica Applicata e di Didattica delle Lingue) de Brescia en 1968, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* del Centro Italiano di Linguistica Applicata di Roma en 1969. En 1972 se constituye la asociación Lingua e Nuova Didattica (LEND), hoy todavía muy activa, que publica una revista y organiza congresos sobre diferentes temas relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras.

El segundo problema planteado por la creación de la escuela media única y destacado por Rossi es la elección de la lengua extranjera. Cada escuela puede elegir qué idiomas ofrece y en qué proporción, es decir cuántos alumnos como máximo podrán optar a cada lengua. Luego, la propuesta de la oferta formativa de la escuela es transmitida a las autoridades provinciales quienes a su vez la transmiten al Ministerio por su aprobación. Rossi, que se preocupa por la presencia del español, denuncia que “sobre los directores obrará de forma poderosa, si no determinante, la atmósfera local, es decir, por ejemplo, la preferencia que las familias manifiesten, implícita o explícitamente, por una lengua o por otra” (1964: 379). Como consecuencia, según el autor, las decisiones de los directores de las escuelas pueden quedar afectadas por quienes quieran promocionar una determinada lengua y decidan “intervenir, directa o indirectamente, con su propio prestigio o con la exaltación de los motivos que pueden exhibirse a favor de dicha lengua” (1964: 379). De allí la invitación del autor a reconocer que es “precisamente ahora cuando el prestigio de la cultura española puede hacer sentir con provecho todo el peso de su tradición en medio del coro de voces que se levanta para defender los intereses de una lengua en lugar de otra” (1964: 379). La presencia del español en la enseñanza secundaria, de hecho, en esta época es bastante escasa, como denuncia también la recién constituida asociación de hispanistas italianos en 1973. Según

Rossi, el español en esa época comparte el papel de lengua secundaria con el alemán, frente al francés y al inglés, las dos lenguas en las que se concentra la atención de las escuelas. Rossi proporciona datos que muestran la progresiva reducción de la enseñanza del español en la escuela media italiana: 16.553 alumnos en el año escolar 1962-62, 15.981 en el año escolar 1962-63 (1964: 380). Además, se muestra especialmente alarmado porque algunas escuelas han pedido la suspensión de algunas cátedras de español y alemán debido a la preferencia de las familias por el francés y el inglés. La gravedad de estas peticiones radica en que, según Rossi, que escribe en 1964, estas cátedras representan el principal instrumento de difusión de las lenguas y culturas española y alemana.

En 1967, cuatro años después de su creación, como recuerda Pellandra (2004: 128), la nueva escuela media es puesta en tela de juicio por un libro que en Italia tiene un impacto revolucionario, *Lettera a una professoressa*, escrito por los alumnos de Don Milani de la Escuela de Barbiana. Este libro abre un debate sobre el sistema educativo que en Italia contribuirá de manera determinante a las protestas de 1968. Los alumnos denuncian la rigidez de la escuela y la distancia que la separa de la vida real. También la enseñanza de la lengua extranjera, el francés o el inglés, en esta escuela no sirve para aprender a comunicar sino para aprobar los exámenes, en los que no se pone a prueba el conocimiento de la lengua común sino de las excepciones, de las reglas y del léxico más complicados:

Il compito di francese era un concentrato di eccezioni.

Gli esami vanno aboliti. Ma se li fate, siate almeno leali. Le difficoltà vanno messe in percentuale di quelle della vita. Se le mettete più frequenti avete la mania del trabocchetto. Come se foste in guerra coi ragazzi.

Chi ve lo fa fare? Il loro bene?

Il loro bene no. Passò con nove un ragazzo che in Francia non saprebbe chiedere nemmeno del gabinetto.

Sapeva solo chiedere gufi, ciottoli e ventagli sia al plurale che al singolare. Avrà saputo in tutto duecento vocaboli e scelti col metro di essere eccezioni, non d'essere frequenti.

Il risultato è che odiava anche il francese come si potrebbe odiare la matematica (Scuola di Barbiana, 1986: 21-22).

Los chicos parecen ser más concientes que los autores de los currículos de la utilidad de las lenguas, de los medios más eficaces para aprenderlas y sobre todo del placer de usarlas para comunicar. La experiencia de este chico, que escribe en 1967 en un pequeño pueblo entre las colinas de Toscana, ya recoge una cuestión central para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas hoy en día, la relación entre contexto de enseñanza, motivación y necesidades de comunicación en la vida real. Si realmente uno de los principales estímulos para aprender la lengua es el deseo de comunicar, por lo que es más importante entender y ser entendido que hablar de forma gramaticalmente impecable, ¿cómo puede enfocarse la enseñanza en la escuela, que para muchos es una obligación? ¿Qué otros criterios se pueden adoptar para evaluar la competencia adquirida aparte de la corrección gramatical? Este alumno parece tener muy claro por qué quiere aprender las lenguas extranjeras y cómo:

Io le lingue le ho imparate coi dischi. Senza neanche accorgermene ho imparato prima le cose più utili e frequenti. Esattamente come s'impara l'italiano.

Quell'estate ero stato a Grenoble a lavar piatti in una trattoria. M'ero trovato subito a mio agio. Negli ostelli avevo comunicato con ragazzi d'Europa e d'Africa.

Ero tornato deciso a imparare lingue a tutto spiano. Molte lingue male piuttosto che una bene. Pur di poter comunicare con tutti, conoscere uomini e problemi nuovi, ridere dei sacri confini delle patrie (Scuola di Barbiana, 1986: 22).

Este libro se convierte en uno de los textos de referencia durante las mobilitaciones que empiezan en Italia en 1968 y piden una reorganización democratizadora del sistema educativo. Pellandra recuerda que en el otoño de 1968, cuando empiezan las protestas y las ocupaciones, en la escuela ocupada donde ella enseña, los estudiantes cierran todos los libros de texto para leer sólo uno, *Lettera a una professoressa*.

Como observa agudamente Pellandra, mientras la sociedad pide innovaciones pedagógicas en la escuela para que se acerque a la vida real, desde principios de los años setenta se pone en marcha una revolución en la lingüística y en la glotodidáctica que pone en tela de juicio “le belle sicurezze dei metodi audio-oralì e strutturo-globalì audiovisivi che avevano meravigliosamente conciliato una linguistica scientifica come lo strutturalismo con una teoria psicologica dell'apprendimento altrettanto prestigiosa come il comportamentismo” y que proponían “un'organizzazione puntigliosa di ogni momento della classe di lingua in cui

all'insegnante si indicavano perfino i gesti che dovevano accompagnare le diverse sequenze" (2004: 129). Para Pellandra los dos autores clave de esta revolución son primero Chomsky, cuya gramática generativo-transformacional pone en evidencia las limitaciones del estructuralismo y sobre todo de la teoría comportamentista del aprendizaje de la lengua, y Dell Hymes, el primero en identificar los componentes de la competencia comunicativa. Los contenidos necesarios para adquirir esta competencia se definen cada vez más en relación con la dimensión social del uso de la lengua, por lo que aprender una lengua ya no significa sólo adquirir competencias lingüísticas, sino también ser consciente de reglas o fenómenos de carácter psicológico, social y cultural que permiten comunicar e interactuar de manera eficaz con otro hablante. En glotodidáctica la enseñanza se va enfocando cada vez más en las necesidades de los alumnos y en el proceso de adquisición de la lengua extranjera, por lo que entran, entre otros, conceptos como análisis de las necesidades, interlengua, *transfer*. La idea es que el alumno aprenda a "aprender", para que se haga consciente de sus propias estrategias de aprendizaje y pueda aprovecharlas incluso en autonomía a lo largo de toda su vida.

Coincidiendo con este nuevo rumbo de la lingüística y la glotodidáctica, en el nivel institucional supranacional, el Consejo de Europa emprende iniciativas para favorecer el aprendizaje de idiomas por parte de sus ciudadanos y la movilidad entre países. Los nuevos enfoques comunicativos parecen más adecuados para sus objetivos que los anteriores método audio-orales o audio-visuales, que se dirigen a un público indiferenciado sin tomar en cuenta sus reales necesidades comunicativas. A partir de este momento, en la enseñanza de lenguas, cualquier propuesta tiene que basarse en un análisis de las necesidades lingüísticas y culturales de los aprendices. En concreto, las propuestas elaboradas por los organismos encargados por el Consejo de Europa adoptan el enfoque nocional-funcional, en el que los contenidos de lengua extranjera están estructurados en series de nociones y funciones. En una primera etapa, se publica el *Threshold level* (Nivel umbral) de los principales idiomas, que presentan las nociones y funciones, con las reglas gramaticales y el léxico relacionado para cada uno, que se consideran indispensables para alcanzar una competencia suficiente como para desenvolverse en autonomía en los contextos más habituales de uso de la lengua extranjera. En 1975 se publica *Threshold Level English in a European unit/credit System for modern Language learning by Adults*, en 1976 el *Nivel Senil* para el francés y sucesivamente los de las demás lenguas europeas. El *Nivel Umbral* para el español de Peter Slagter fue publicado en 1979 y el *Livello Soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera* de Nora Galli de' Pratesi en 1981.

Estas propuestas, igual que las más recientes teorías glotodidácticas, tienen un impacto indirecto sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo italiano, porque los currículos de las escuelas son establecidos por el Ministerio de la Educación italiano y la de los cursos universitarios por los docentes. Sólo sucesivamente serán acogidas por los libros de texto de las lenguas extranjeras. Con respecto a las propuesta del Consejo de Europa, viene por lo tanto a ser fundamental la formación del profesor y su capacidad de ponerse al día a través de cursos, lecturas, participación en congresos y otros medios. Al problema de la formación de los profesores de lengua, de hecho, Pellandra dedica un largo apartado, ya que a lo largo de la historia los gobiernos italianos han ido promulgando leyes en las que se establecen los requisitos necesarios para acceder a la docencia y para conseguir la capacitación (*abilitazione*). La distinción es necesaria porque a la docencia pueden acceder los profesores interinos aunque todavía no estén capacitados. Según la Reforma Gentile de 1923, para enseñar una lengua extranjera el profesor tiene que aprobar un examen de capacitación, independientemente de la carrera que tiene. En 1966 el Ministerio de Educación establece que sólo se admiten a este examen los que en su carrera han aprobado al menos dos exámenes de lengua y literatura extranjera. En 1972, en cambio, establece que sólo pueden acceder al examen los que han cursado la carrera de Lengua y Literaturas extranjeras. En 1978 el Ministerio aprueba el Progetto Speciale Lingue, que promueve cursos de formación para profesores en servicio organizados a nivel provincial. En 1990 se promulga la ley que instituye las SSIS (Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario), que corresponden a un posgrado de 2 años obligatorio para los que quieren acceder a la enseñanza. Estos cursos son suspendidos en el año 2008 y hasta la fecha no se sabe exactamente qué tipo de cursos o de grado las reemplazarán.

La última etapa fundamental para la enseñanza de lenguas en Europa es la publicación del *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001), que tiene el objetivo de uniformar los contenidos y los niveles de competencia para promover la movilidad, la comunicación y los intercambios dentro de Europa. Además, entre las indicaciones del Consejo de Europa para favorecer el plurilingüismo, se establece como objetivo que cada ciudadano hable por lo menos dos lenguas extranjeras además de su lengua o lenguas nativas. En Italia esta indicación es recogida por la Reforma del Ministro Moratti de la escuela secundaria de I grado (la antigua escuela media) de 2003, que será aplicada a partir del año escolar 2004/2005. Esta reforma prevé que en la escuela secundaria de I grado se

aprendan dos lenguas extranjeras, el inglés más otra elegida por los alumnos entre los idiomas ofrecidos por cada escuela. Es esta ley la que determina el llamado “boom” del español, debido al fuerte crecimiento repentino de la demanda de español como lengua extranjera en esta etapa escolar. Como se ha adelantado, en la oferta de lenguas por parte de las escuelas, así como en la elección por parte de las familias influyen diferentes factores. En el caso del español, seguramente inciden, entre otros factores, la supuesta facilidad del español y la moda de “lo hispánico”.

Además, el nuevo panorama en el que ahora se enseñan las lenguas extranjeras es el de las que Balboni define “sociedades complejas”. Según Balboni, la glotodidáctica en esta época tiene que ofrecer propuestas “complejas”, articuladas y diferenciadas según el tipo de público precisamente porque tiene que satisfacer las necesidades de “sociedades complejas”. El autor ejemplifica este último concepto recorriendo las etapas de la transformación de la sociedad italiana de “simple” a “compleja”. A principios de los años noventa, Italia todavía era una “sociedad simple” en el sentido de “monocultural”, aunque *in nuce* ya era una sociedad compleja (Balboni, 2002: 8). El paso de “sociedad simple” a “sociedad compleja” según el autor se da en el momento en que empieza a desvincularse el concepto de masa del de nación. En la segunda mitad del siglo XX se había difundido la noción de sociedad de masa, por lo que se impone la necesidad de una enseñanza lingüística de masa. Hasta entonces, como se ha visto en la historia de Pellandra, sólo eran las élites las que aprendían por lo menos un idioma extranjero, a partir del siglo XVIII el francés. Después de la segunda guerra mundial, que fue ganada principalmente por Estados Unidos y Rusia, se hace necesario el conocimiento del inglés en Occidente y del ruso en el mundo comunista para la “masa”, es decir que el fenómeno involucra una masa de gente que supera las fronteras nacionales y de las clases sociales.

Por “masa” Balboni entiende “un grupo que comparte una idea fuerte”, así que habla de “masa anglófona transnacional” para referirse a la “masa de personas que estudian el inglés comunicativo, independientemente de su lengua y cultura de origen” (2002: 9). En los años ochenta del siglo XX empieza a desdibujarse el concepto de masa vinculada a una nación precisamente porque empiezan a formarse “masas transnacionales”, un concepto clave para este trabajo que se retomará tanto en referencia a los jóvenes italianos que se trasladan a otros países europeos, o incluso fuera del continente, como en referencia a la Unión Europea y a su

idea de movilidad e intercambios entre los ciudadanos. Estas masas traspasan las fronteras lingüísticas y nacionales y se reúnen en virtud de los intereses que comparten, ya sean musicales, deportivos, económicos o políticos. Ya desde los años ochenta puede hablarse de una enorme masa que comparte el *threshold level* de inglés y lo utiliza para comunicar en los diferentes contextos determinados por sus intereses compartidos. Los medios de comunicación también evolucionan rápidamente: de la prensa escrita, al cine, a la radio, a la televisión y sobre todo a Internet. Al mismo tiempo, en las naciones, entendidas como el territorio incluido dentro de las fronteras, empiezan a entrar cada vez más personas procedentes de otras naciones que no renuncian a su identidad y culturas originarias, sino que dan origen a más “naciones” culturales dentro de la “nación” geográfica. De los muchos ejemplos que podrían encontrarse en la vida cotidiana de las sociedades occidentales, y probablemente no sólo occidentales, Balboni elige algunas imágenes para dibujar la mezcla de masas característica de las sociedades complejas :

La massa-nazione non scompare: la partita della Nazionale di calcio o il gran premio di Formula 1 riaggrega la nazione, coinvolgendo in certi momenti anche persone che non fanno parte della massa-sportivi; ma la massa-nazione viene tagliata trasversalmente da mille altre appartenenze che vengono scelte tra tutte quelle disponibili nelle città, in Internet, in giro per l'Europa.

La massa-nazione viene “invasa”, nelle scuole, nei quartieri, da persone che provengono da altre nazioni: ma gli arabi rifugiati in Francia per fuggire dagli orrori dell'Algeria, i pakistani o i nigeriani giunti in Gran Bretagna per sfuggire alle guerre civili, i turchi che hanno lasciato la miseria dell'Anatolia per cercare un lavoro in Germania, non sono più disponibili a sciogliersi nel seno della nazione che li accoglie: nascono masse nazionali polverizzate in ogni città d'Europa, ma potenzialmente enormi quando si riconoscono come “islamici” o “curdi” in Europa, come *hispanic* in America del Nord o come *indio* in quella del Sud (Balboni, 2002: 11).

La Unión Europea, como se verá en el apartado 2.3.1, ha elegido un modelo intercultural y plurilingüe en el que las diferentes identidades y culturas convivan, se conozcan y comuniquen entre sí. De allí la importancia de las lenguas extranjeras y el objetivo de que los ciudadanos aprendan al menos dos, de las cuales una inevitablemente será el inglés. En este escenario de sociedades complejas, Balboni ve el desafío para la glotodidáctica. Si tanto

Balboni como Titone hablan de “oscilación” y “movimiento de péndulo” para describir la trayectoria de la glotodidáctica en el siglo XIX y XX, que en los diferentes momentos se enfocaba alternadamente hacia la lengua escrita o la lengua hablada, el método directo o el método natural, en el siglo XIX su desafío consiste precisamente en abandonar la pretensión de ofrecer una respuesta “unitaria, monolítica, estática y universal” a una sociedad que no presenta ninguna de estas características. Una vez que el enfoque comunicativo ha puesto de manifiesto el papel fundamental de la análisis de necesidades, la glotodidáctica no puede sino asumir la amplia variedad de necesidades a las que tiene que responder y, por lo tanto, optar por los instrumentos más adecuados en cada caso, abandonando la idea de que haya algunos mejores que otros, como también sugería Sánchez Pérez a propósito del método integral.

Desde finales de los años noventa del siglo XX, la vida de los jóvenes que entran en la escuela con mucha probabilidad se desenvolverá en un escenario mucho más internacional que la de sus padres, en el que el conocimiento de las lenguas extranjeras juega un papel fundamental, tanto desde el punto de vista profesional como desde el punto de vista existencial:

La vita è diventata molto più articolata sia nel mondo del lavoro – ciascun giovane dei licei d’oggi è destinato a cambiare più volte professione, ad alternare momenti di occupazione con fasi di disoccupazione in cui provvedere al proprio riciclaggio – sia nel mondo del tempo libero e della riflessione esistenziale.

La conoscenza delle lingue straniere sarà un elemento qualificante sia della riqualificazione professionale sia della ricerca esistenziale – e la glottodidattica non può più rispondere a questa nuova necessità con modelli semplici, uniformi, compatti, buoni per tutti gli usi, tutte le stagioni, tutte le persone” (Balboni, 2002: 12).

En la visión de Balboni, el conocimiento de las lenguas extranjeras proporciona a las personas precisamente esa libertad de “elegir lo que se quiere ser sin que la lengua sea una barrera” (2002: 13). El espíritu xenófobo con el que el régimen fascista había prohibido la enseñanza de todas las lenguas menos el alemán no había sido sino una forma más de reprimir la libertad, precisamente esa libertad de conocer lo que hay fuera y de elegir lo que se quiere ser.

La presencia del español en la enseñanza de lenguas extranjeras en Italia puede así enfocarse de dos maneras, desde el punto de vista cuantitativo y el cualitativo. La presencia numérica del español en el sistema educativo, con especial referencia a la escuela, de la que se tienen

datos oficiales del Ministerio, se tratará en el apartado 2.2.2 de enseñanza de la lengua española en Italia. Aquí se mencionará rápidamente el segundo aspecto, es decir el papel del español, así como de cualquier otra lengua diferente del inglés, en la formación de la persona, aprovechando el concepto propuesto por Balboni de “dimensión formativa de la segunda lengua extranjera” (2002: 173). Según el autor, esta dimensión procede ante todo de una toma de posición política de la Unión Europea. Bajo la presidencia de Jaques Delors, al abordar la cuestión de la pluralidad de lenguas de sus miembros, la Unión Europea rechaza el modelo norteamericano de monolingüismo y decide convertirse en una unión plurilingüe, haciéndose cargo de todos los gastos implicados (traducción, interpretación en sus organismos, promoción de la enseñanza de lenguas extranjeras en su territorio) para preservar su inmensa riqueza y diversidad cultural. Desde el punto de vista de la glotodidáctica, según Balboni, vienen así a combinarse el inglés, “lingua del fare” (“lengua del hacer”), que ya se había reducido a “EuroEnglish”, una especie de lengua franca decontextualizada de sus países y culturas, con una “lingua dell’essere, del sentirsi” (“lengua del ser, del sentirse”), que puede elegirse libremente y, a diferencia del inglés, no es impuesta por las circunstancias o por razones socioeconómicas (Balboni, 2002: 173).

El aprendizaje del inglés siempre estará desdoblado en la doble vertiente, la de lengua franca, lengua de la globalización, “desculturizada” y la de lengua nativa de los países anglosajones (y segunda lengua o lengua oficial de sus antiguas colonias). En el momento en que, ya sea en la enseñanza ya sea en los contextos de comunicación real, al inglés se le concibe principalmente como lengua franca, desculturizada por la globalización y desvinculada de las sociedades de los países en que se habla, su enseñanza no contribuye directamente a la educación como formación, sino más bien a la simple formación profesional, utilitaria. Para expresar esta diferencia, en italiano, Balboni aprovecha la diferencia entre “educazione” e “istruzione”:

Sull’utilità socializzante dell’inglese non esistono dubbi: ma proprio la globalizzazione lo ha deculturalizzato, sterilizzando i portati culturali che poteva avere un decennio fa: l’inglese contribuisce sempre meno all’*educazione* e sempre più all’*istruzione*, per cui il ruolo formativo finisce per essere affidato alla seconda lingua straniera (2002: 163).

Frente a esta función que viene a cumplir el inglés en la época actual, la segunda lengua extranjera adquiere un papel formativo:

Il valore aggiunto della seconda lingua straniera sta nel fatto che l'analisi comparativa non è più tra la lingua-e-cultura italiana della propria identità e la lingua-senza-cultura inglese che costituisce il passaporto per il mondo, ma tra l'italiano e il tedesco o il francese o lo spagnolo, tutte lingue-e-culture (2002: 164).

Finalmente, según Balboni, la adquisición de al menos dos lenguas extranjeras, mejor si en paralelo, proporciona al aprendiz la capacidad de aprender a comparar los elementos de los diferentes idiomas convirtiéndolo en “lingüista”, es decir, “persona capaz de seguir autónomamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras” (Balboni, 2002: 174). Como se verá en el 2.3.2, este también es el modelo de aprendizaje planteado por el *Marco Común Europeo de Referencia* para los ciudadanos europeos.

2.2. El español como lengua extranjera en Italia: propuestas teóricas y contextos de enseñanza

A causa de la proximidad lingüística entre español e italiano, el enfoque contrastivo tradicionalmente se ha considerado como el más adecuado para la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia. Hoy en día, desde la tipología lingüística también se propone el enfoque contrastivo para abordar la enseñanza del español a estudiantes nativos tanto de lenguas tipológicamente próximas como de lenguas tipológicamente distantes (Moreno Cabrera, 2010). Sin embargo, en el momento en que en la glotodidáctica cobran importancia primero la dimensión comunicativa y sucesivamente la dimensión intercultural, hace falta replantear el enfoque contrastivo, que hasta entonces se había aplicado a la gramática y a la lingüística estructural. En este apartado 2.2 se presentarán las principales propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia desarrolladas en el ámbito lingüístico, así como los principales contextos de enseñanza en este país. En el sucesivo apartado 2.3 se verán las propuestas teóricas que han abordado el tema de la enseñanza de la cultura y del desarrollo de la competencia intercultural.

2.2.1. Lingüística contrastiva y enseñanza de lenguas afines

Desde los primeros manuales como la gramática de Juan de Miranda, en la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia se ha tendido a adoptar un enfoque contrastivo que permitiese aprovechar las semejanzas y destacar las diferencias entre italiano y español. Como se ha visto en el apartado dedicado al hispanismo, hasta las últimas décadas del siglo XX en Italia la investigación se ha concentrado en el ámbito literario y filológico, y muy raramente se ha ocupado de los aspectos puramente lingüísticos. En consecuencia, se puede suponer que las gramáticas adoptasen un enfoque contrastivo más bien empírico, es decir basado en la comparación de elementos y estructuras que el autor consideraba más dignos de nota pero no fundado en un análisis contrastivo sistemático de las dos lenguas.

Rossi (1964: 376-377) recuerda los principales trabajos publicados en la primera mitad del siglo XX: *Semántica italo-española* de Franco Meregalli (1955), antecedente de los modernos diccionarios de falsos amigos; *Contribuciones a la historia de la lexicografía italo-española de los siglos XVI y XVII* de Annamaria Gallina (1959); *Gramática histórica de la lengua española* de Alfredo

Cavaliere (1949); *Gramática histórica de la lengua española* de Giovan Battista Pellegrini (1950); *Lengua y dialectos de la América española* de Max Leopold Wagner (1949). Además, hacia mediados del siglo XX se reanuda la publicación de diccionarios y gramáticas, que en el siglo anterior había languidecido, desde mediados del siglo XIX. Para Calvi, lo que ocurre con el español en el siglo XIX es que España no participa en el incipiente debate teórico sobre la enseñanza de lenguas extranjeras pero, al publicarse manuales de español en los países en los que sí se desarrollaban las nuevas teorías glotodidácticas, la enseñanza del español como lengua extranjera evoluciona fuera del país al mismo paso que la de las demás lenguas y en muchos países se amplía la oferta de nuevos materiales. En Italia, en cambio, permanecen pocos manuales anticuados, que Calvi sin embargo considera apreciables por el enfoque contrastivo. Se elaboran poco materiales porque la demanda es escasa. El español es poco estudiado en la escuela secundaria y la universidad, entre otras razones, por el general desinterés por la cultura ibérica y la presunción de poder entender y hablar esta lengua sin estudiarla (1995: 25).

Según Rossi, sin embargo, la actividad editorial para la enseñanza del español en su época ha alcanzado “un interesante nivel cualitativo además de cuantitativo, desde las gramáticas redactadas, por ejemplo, según los viejos criterios didácticos a otras completadas con discos y también hasta los diccionarios que se empeñan en especializarse en los más variados campos del léxico, desde el comercial hasta el cultural, desde el científico hasta el técnico y desde el fraseológico hasta el militar” (1964: 377). Frente a esta producción editorial, Rossi destaca como principal dificultad en la difusión de la lengua la escasa presencia del español en la escuela.

Desde un punto de vista más estrictamente glotodidáctico, Calvi describe la lenta evolución del interés hacia la lengua española en Italia a lo largo del siglo XX. El español había quedado excluido de la escuela, y por lo tanto también del mencionado proceso de “disciplinarización de las lenguas extranjeras”, hasta 1923. Después de la Reforma Gentile y durante el resto del siglo, dentro de la escuela ocupa una posición muy marginal. Por esta razón, a principios del siglo XX, cuando el estructuralismo y el análisis contrastivo aportan profundas innovaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras, la enseñanza del español en Italia no se ve afectada por estos cambios, ya que todavía tiene que luchar para salir del estado de abandono en que ha caído. Calvi recuerda que desde principios del siglo XX la cultura española en Italia había

vuelto a cobrar prestigio gracias a los estudios llevados a cabo en el ámbito hispano por italianistas como Casella, Croce, De Lollis, Farinelli. Poco a poco, como se ha visto, se ha ido desarrollando un hispanismo autónomo que se concentra en el campo literario y hasta época recientes es más bien débil en el ámbito lingüístico.

Según la autora, la aportación italiana al estudio de la lengua española, sobre todo en la glotodidáctica, ha sido modesto, entre otras razones, porque esta lengua ha estado ausente de la escuela y por lo tanto no ha habido una demanda significativa de materiales para su enseñanza. Al mismo tiempo, las relaciones con España se han visto afectadas por el aislamiento de esta última durante la dictadura, al que sin embargo ha seguido una fuerte apertura de España hacia Europa. Considerada la situación del español en la escuela, Calvi concluye que la difusión de la cultura española a mediados de los años noventa puede todavía considerarse un fenómeno restringido al ámbito universitario (1995: 32). Dentro del hispanismo universitario, sin embargo, sí se producen gramáticas y diccionarios para satisfacer las necesidades de los pocos estudiantes. Calvi menciona las más célebres: *Lezioni di lingua spagnola* de Biancolini (1928), *Guida allo studio della lingua spagnola* de Carlo Boselli (1936), *Grammatica spagnola corredata di esercizi di versione e di conversazione ed arricchita di un vocabolario di spagnolo-italiano e viceversa* de Gaetano Frisoni (1943), *El idioma español* de M. C. Rocchi Barbotta (1943 y 1955), *Grammatica della lingua spagnola* de J. Granados de Bagnasco (1949), *Lingua spagnola* de A. Falco y M. Cecchini (1957), *Gramática española* de Annamaria Gallina (1963 y 1972), *Grammatica della lingua spagnola* de C. Vian y Giuseppe Bellini (1969). En el campo de los diccionarios, Calvi menciona el de Lucio Ambruzzi (1949) y el de Sebastián Carbonell (1950 para el volumen italiano español, 1957 para el volumen español-italiano). Como constata también Marelló (1989: 194), que proporciona una descripción detallada de estas dos obras, en toda la mitad del siglo XX seguirán siendo los únicos diccionarios bilingües de tamaño grande de italiano y español. Una vez más, según Marelló la causa es el escaso interés por la lengua española, cuyo estudio en la escuela, donde más demanda habría de este tipo de obras, es muy limitado, mientras que en el ámbito universitario se prefieren otros tipos de diccionarios, especializados o históricos.

Las gramáticas publicadas en esta época mantienen las características de la tradición gramatical: explicación gramatical con ejemplos traducidos al italiano, ejercicios de traducción, lecturas y otros materiales para la conversación, pequeños glosarios. Calvi pone

en evidencia este desfase entre los materiales para la enseñanza del español y los materiales más innovadores de corte estructuralista, como los manuales de lenguas para el inglés o el francés publicados en Italia o los manuales de español publicados en España. Este desfase no representa una desventaja, ya que para los italianos siguen siendo más eficaces las gramáticas que adoptan el método tradicional que los materiales basados en el enfoque estructuralista, que están concebidos para un público nativo de inglés. Con estos materiales, observa Calvi, los estudiantes se aburren porque encuentran los ejercicios repetitivos y además no se aprovecha la afinidad entre las dos lenguas (Calvi, 1995: 33). Lo que resulta evidente en esta etapa es la necesidad de desarrollar un enfoque adecuado para la enseñanza del español a itálofonos que acoja los más recientes desarrollos de la lingüística y al mismo tiempo no pase por alto la fuerte afinidad de español e italiano.

Tradicionalmente, se afirma que en la enseñanza del español a italianos siempre se ha adoptado el enfoque contrastivo, en el sentido de comparar las dos lenguas en los diferentes niveles de análisis lingüístico para destacar semejanzas y diferencias. Sin embargo, desde que la lingüística contrastiva se ha configurado como una disciplina en sí dentro de la ciencia lingüística, existen categorías y nociones que permiten identificar los distintos tipos de análisis que efectivamente se llevan a cabo bajo el rótulo de “análisis contrastivo”.

Uno de los primeros estudios que aplicaban el método contrastivo de manera sistemática dentro del marco estructuralista es *Linguistics across cultures* de Robert Lado (1957), que presenta ejemplos de análisis contrastivo entre inglés y español en los diferentes niveles, fonético, morfológico, léxico-semántico, cultural. Ya dentro del marco generativo-transformacional, Di Pietro en *Language structures in contrast* (1971) propone un modelo de análisis contrastivo que se basa en los conceptos de esta corriente lingüística, en primer lugar los de estructura superficial (*surface structure*) y estructura profunda (*deep structure*). Puesto que la estructura profunda es lo que más se acerca al concepto de universal lingüístico y que la estructura de superficie, es decir la forma, en cambio, es única para cada lengua, el área de estudio de la lingüística contrastiva serán los niveles intermedios entre las dos, ya que las diferencias entre las lenguas se dan en diferentes niveles de las estructuras intermedias. En el caso de dos lenguas afines como el español y el italiano, sin embargo, a menudo también coinciden las estructuras de superficie, es decir los recursos formales a través de los cuales se expresan las estructuras profundas.

Como marco conceptual para presentar a continuación las principales directrices teóricas de la investigación en lingüística contrastiva sobre la lengua española, con fines didácticos y no, y de otras propuestas para la enseñanza del español a itálofonos, se pasará brevemente reseña a los principales conceptos de lingüística contrastiva haciendo referencia a Krzeszowski (1990). En primer lugar, el autor define la lingüística contrastiva como “an area of linguistics in which a linguistic theory is applied to a comparative description of two or more languages, which need not be genetically or typologically related” (1990: 10). Se trata de una rama de la lingüística aplicada que depende de la lingüística descriptiva, ya que se necesita una descripción de las lenguas para poder compararlas. El éxito de la comparación, además, depende de la teoría que se aplica.

En su origen, como se ha visto en relación a la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera, todos los estudios contrastivos tenían fines didácticos. En los años más recientes, en cambio, se ha propuesto diferenciar entre estudios contrastivos teóricos y aplicados. Los estudios contrastivos teóricos tendrían como finalidad dar cuenta de las diferencias y semejanzas entre dos o más lenguas, proporcionar un modelo adecuado para la comparación y determinar cuáles son los elementos comparables, acudiendo a conceptos como los de congruencia, equivalencia, correspondencia. Los estudios contrastivos aplicados dependen de los estudios contrastivos teóricos y adoptan un marco teórico para la comparación entre dos o más lenguas y seleccionan la información necesaria para un objetivo específico, como por ejemplo la enseñanza, los estudios sobre el bilingüismo, la traducción, etc. Cuando están concebidos como aportaciones a la enseñanza de una lengua extranjera, podrán depender también de otras disciplinas como la psicolingüística, la sociolingüística, la psicología, etc.

Krzeszowski, sin embargo, no comparte esta distinción, porque cree que todos los estudios contrastivos pueden producir resultados útiles para la enseñanza. El autor hace hincapié en el cambio de perspectiva por el que los modernos estudios sobre el lenguaje en general y sobre las diferentes lenguas, especialmente los enfoque cognitivos, ya no conciben el lenguaje como un conjunto de objetos semántico-sintácticos llamados “frases”, sino como una “symbolic organization entrenched in human experience and human society”. Desde esta perspectiva más amplia, los estudios contrastivos aportarán resultados relevantes para la enseñanza y

útiles para especialistas de diferentes ámbitos como lingüistas, diseñadores de currículum, profesores, así que “all those interested will be responsible for transforming contrastive studies into pedagogical contrastive studies, or rather for writing pedagogical grammars based on the relevant results of contrastive studies” (1990: 33). Por lo tanto, será apropiado hablar de estudios contrastivos “pedagógicos” o “aplicados” sólo en función del uso que se hace de ellos, es decir, en la medida en que sean utilizados para fines prácticos. Es este el caso sobre todo de los estudios contrastivos pragmáticos y estadísticos o cuantitativos.

El autor proporciona también algunas aclaraciones terminológicas que permiten orientarse dentro de la vasta producción relacionada con la lingüística contrastiva. El término “contrastivo”, en primer lugar, es el más utilizado para referirse a la comparación entre dos o más lenguas. En inglés, además de *contrastive studies*, en algunos autores pueden encontrarse otros términos empleados con el mismo significado, como “cross-linguistic studies”, “confrontative studies”, “diaglossic grammar”. El adjetivo “contrastivo”, además, se emplea en combinación con otros términos para referirse a diferentes ámbitos de la comparación entre lenguas. “Estudios contrastivos” es el más genérico y el menos marcado, por lo tanto puede ser empleado como sinónimo de los términos que se presentan a continuación. “Lingüística contrastiva” se refiere a la comparación interlingüística, con una ligera tendencia a concentrarse en cuestiones relacionadas con la teoría o la metodología de la comparación. “Análisis contrastivo” puede usarse como sinónimo de los dos anteriores, pero la tendencia es usarlo en referencia a la comparación propiamente dicha, es decir el tercero de los tres pasos que componen el estudio contrastivo (descripción, yuxtaposición, comparación propiamente dicha) que se verán más adelante. Finalmente, “gramática contrastiva” se suele emplear para referirse al producto de los estudios contrastivos, al resultado de la lingüística contrastiva, como por ejemplo una gramática bilingüe en la que se evidencian las diferencias entre lenguas (1990: 12).

Una vez aclarados los matices que diferencian los términos más frecuentes, cabe abordar el concepto central de los estudios contrastivos, el de *tertium comparationis*. A la hora de contrastar dos lenguas, de hecho, el investigador adopta una plataforma de referencia interlingüística (*platform of interlinguistic reference*) que está determinada por dos factores, el modelo teórico de descripción lingüística elegido y el nivel o los niveles de análisis en que se lleva a cabo el estudio (fonología, lexicología, sintaxis, pragmática, etc.). Esta plataforma de

referencia es la base de la comparación, es decir, el elemento común entre las lenguas comparadas, frente al que se destacarán las diferencias. El *tertium comparationis* es precisamente esa plataforma común de referencia. Es importante observar que dependiendo del *tertium comparationis*, es decir del elemento elegido para llevar a cabo la comparación, los mismos objetos (estructuras, sonidos, funciones, etc.) pueden resultar semejantes o diferentes, por lo tanto la elección del *tertium comparationis* es el factor determinante para establecer las semejanzas y diferencias entre los fenómenos comparados. En un nivel teórico, se han identificado diferentes posibles *tertium comparationis*, por ejemplo la correspondencia formal (formas iguales o parecidas), la equivalencia semántica (mismo significado o significado parecido), la equivalencia traductiva (elementos o estructuras identificados como equivalentes porque se emplea uno para traducir al otro), la equivalencia pragmática (misma función o mismo efecto en el receptor). Por sí solos, sin embargo, estos elementos elegidos como *tertium comparationis* pueden causar problemas, por lo que puede ser recomendable combinar diferentes criterios.

Los estudios contrastivos, aclara Krzeszowski, adoptan un formato que varía según el marco teórico de referencia. Los estudios contrastivos “clásicos”, es decir lo que no adoptan el formato generativo, son básicamente taxonómicos, es decir, se limitan a proporcionar inventarios de las diferencias y de las posibles semejanzas entre sistemas equivalentes de las estructuras gramaticales comparadas, entre frases y construcciones equivalentes, entre reglas que actúan en los diferentes niveles en el caso de marcos teóricos que utilizan el concepto de regla. Los tres pasos de los estudios contrastivos clásicos, como se ha adelantado, son la descripción, la yuxtaposición y la comparación (o análisis contrastivo en sentido estricto). En primer lugar se describen por separado los elementos relevantes de cada lengua que se quieren comparar, adoptando el mismo marco teórico y, si es posible, las mismas categorías para las diferentes lenguas. Los modelos lingüísticos más adecuados para la comparación interlingüística son aquellos que hacen referencia explícita a categorías universales. Sucesivamente, en la yuxtaposición, se establece qué elemento de una lengua debe compararse con qué elemento de otro. Esta decisión suele tomarse sobre la base de la intuición del investigador o de la competencia de un informante bilingüe. Los elementos que se reconocen como equivalentes serán los objetos de la comparación. Los criterios para establecer los elementos para juxtaponer suelen ser la semejanza formal o semántica. Una de las principales áreas de análisis contrastivo entre italiano y español, la de los falsos amigos,

aprovecha precisamente estos dos conceptos. De hecho, cuando se trata este fenómeno es frecuente encontrar cuatro elementos: los dos términos que tienen una forma parecida pero que no tienen que considerarse semánticamente equivalentes (por ejemplo it. *abitazione*, esp. *habitación*) y los dos términos semánticamente equivalentes para cada uno (esp. *vivienda*, equivalente de it. *abitazione*; it. *stanza*, equivalente de esp. *habitación*). En el tercer paso, la comparación propiamente dicha, se comparan los elementos elegidos. Pueden compararse diferentes sistemas equivalentes en diferentes idiomas (por ejemplo pronombres, artículos, verbos, consonantes, vocales, etc.), construcciones equivalentes (interrogativas, negativas, relativas, etc.), reglas equivalentes (posición del artículo, inversión en la interrogativa, pasivización, etc.). En el área de comparación elegida, puede darse una de estas tres posibles situaciones:

1. el elemento X (sistema, construcción, regla) de una lengua puede ser idéntico en algunos aspectos a un elemento equivalente en otra lengua;
2. el elemento X de una lengua puede diferir en algunos aspectos de un elemento equivalente en otra lengua;
3. el elemento X en una lengua no tiene equivalente en otra lengua.

Se utiliza la expresión “en algunos aspectos” porque la identidad en la comparación interlingüística es relativa, en el sentido de que los elementos comparados pueden ser idénticos sólo con respecto a algunas propiedades que han sido seleccionadas o que comparten. Si no hay equivalentes en la otra lengua, el estudio contrastivo tiene que descubrir si hay otros medios en la otra lengua que se emplean para expresar el contenido semántico del elemento identificado en la primera lengua. Además, los estudios contrastivos teóricos y aplicados pueden ser “direccionales” (“horizontales”) o “no direccionales” (“verticales”). Los estudios contrastivos clásicos suelen ser direccionales, ya que no se explicita el *tertium comparationis*. Su dirección es por lo tanto de la descripción de formas lingüísticas en una lengua hacia sus equivalentes en otra lengua, por lo que su título típico es “El sistema X / La construcción Y en L₁ y su(s) equivalente(s) in L₂”.

Los estudios contrastivos no direccionales son los que establecen un *tertium comparationis* semántico, ya que seleccionan un concepto e identifican las maneras en que este es realizado a

través de diferentes recursos gramaticales en las lenguas comparadas. El título de estos estudios suele ser “Maneras de expresar una categoría X en L₁ y L₂” (Krzeszowski, 1990: 51).

Con respecto a los niveles de análisis, los estudios contrastivos hacen referencia a los niveles que suelen emplearse en las diferentes teorías lingüísticas: fonético/fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, semántico (a nivel de frase y de palabra), pragmático. Asimismo, los estudios contrastivos se enmarcan dentro de un modelo lingüístico determinado, que determina el particular enfoque a través del que se describirán, yuxtapondrán y compararán los elementos elegidos. Krzeszowski menciona los tres principales modelos: las gramáticas tradicionales, las gramáticas estructuralistas y las gramáticas generativo-transformacionales. Las gramáticas tradicionales se basan en los conceptos elaborados por los gramáticos griegos y heredados por los romanos, que luego sirvieron como base para todas las gramáticas de las lenguas occidentales. En este enfoque se asume que los conceptos aplicados en la descripción de lenguas específicas son universales, por ejemplo las partes del discurso (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, etc.) y los elementos definidos por su función como las preposiciones, las conjunciones, los pronombres, las interjecciones, etc.

Las gramáticas estructuralistas, en cambio, rechazan la idea de que el análisis lingüístico pueda adoptar como criterio el significado, por lo que asumen como principio fundamental que cada lengua debe analizarse y describirse de acuerdo con sus propias categorías y es imposible describir todas las lenguas a través de un marco universal de categorías lingüísticas. A la hora de identificar los elementos para la comparación, sin embargo, los estudios contrastivos están obligados a tomar en cuenta el significado para establecer equivalencias entre los elementos de una lengua y los de otra. Este enfoque, sin embargo, para el autor conlleva problemas metodológicos precisamente porque las teorías estructuralistas no son adecuadas para la comparación interlingüística.

Las gramáticas generativo-transformacionales, en cambio, suelen basarse en dos premisas fundamentales. En primer lugar, las reglas son el concepto teórico central de la gramática. En segundo lugar, las reglas transformacionales actúan de intermediarios entre las representaciones abstractas subyacentes y sus representaciones de estructuras en superficie. En algunas versiones la estructura profunda, en cuanto universal y de tipo semántico, viene a

ser la base universal que puede emplearse como *tertium comparationis*. Di Pietro (1971), que adopta este último enfoque, describe los tres pasos de la comparación entre dos lenguas. Primero se observan las diferencias entre las estructuras de superficie de dos lenguas, diferencias que pueden variar de la ausencia total de rasgos comunes en la estructura de superficie a la existencia de uno o más rasgos compartidos. Luego, se postulan los universales en la estructura profunda. Finalmente, se formulan las reglas de realización analizando el paso de la estructura profunda a la estructura de superficie con respecto a las diferentes expresiones de los universales postulados en cada una de las lenguas analizadas.

En cuanto a la elección del modelo teórico, Krzeszowski aclara que el requisito mínimo de un estudio contrastivo es que el modelo empleado en la descripción de la primera lengua sea por lo menos compatible con el empleado en la descripción de la otra lengua. La situación ideal, evidentemente, es que se emplee el mismo modelo para comparar las dos lenguas.

Finalmente, el análisis contrastivo se relaciona con otros dos conceptos clave de la glotodidáctica, el análisis de errores, propuesto por primera vez por S. Pit Corder en 1967 y el de interlengua, propuesto por Selinker en 1972. Calvi menciona estos conceptos en varios de sus trabajos dedicados a los aportes de la lingüística contrastiva en la enseñanza de español a itálofonos (especialmente en Calvi 1995, 2003), porque se han revelado especialmente fructíferos en el análisis de la producción de aprendices italianos de español, en la que se han observado muchos errores explicables por la interferencia del italiano, que al hablar español puede ser muy fuerte debido a la proximidad entre las dos lenguas. Aquí se mencionan principalmente para mostrar la manera en que el análisis de errores y el concepto de interlengua han integrado el análisis contrastivo y sobre todo han contribuido a delimitar su alcance y a definir sus objetivos. La hipótesis de la que tradicionalmente partía el análisis contrastivo con fines didácticos era que “l'apprendimento della seconda lingua avvenga per estensione delle regole della prima lingua” (Lo Cascio, 1982: 67), con lo que el hablante de la segunda lengua iría formando una competencia basada en un modelo compuesto por tres componentes: un componente de reglas comunes a la lengua nativa y la segunda lengua, y dos componentes, respectivamente de las reglas específicas de la lengua nativa y de las reglas específicas de la segunda lengua. Estos dos últimos componentes se forman sólo a medida que el hablante va observando las divergencias entre las dos lenguas en cuestión. Según la

teoría contrastiva, el hablante aprendería a través del *transfer*, es decir el uso de reglas y estrategias ya conocidas, puesto que para aprender lo nuevo se basaría en lo conocido.

Lo Cascio revisa esta hipótesis de partida sobre la base de la experiencia y de la investigación sucesiva, con especial atención al concepto de interlengua propuesto por Corder. La debilidad de la hipótesis consiste en considerar la gramática de la segunda lengua como un conjunto de reglas que viene a sumarse a las reglas de la lengua nativa para transformarlas y expandirlas, mientras que en realidad el proceso de aprendizaje de la segunda lengua es mucho más complejo y presenta muchos factores de variabilidad. Por interlengua se entiende esa versión de la segunda lengua o lengua extranjera que el hablante habla en un determinado momento de su proceso de aprendizaje, por lo que la observación de esta producción en las personas que estaban aprendiendo lenguas extranjeras ha permitido identificar los diferentes tipos de errores y formular hipótesis sobre sus causas. Es importante observar que el concepto de interlengua conlleva un importante cambio de paradigma en el nivel teórico con respecto a la enseñanza de lenguas y al concepto de error. Ya no se concibe la producción del estudiante como una lengua “imperfecta” que no consigue alcanzar el modelo ideal, sino como un estadio intermedio por el que el hablante inevitablemente tiene que pasar en su proceso de aprendizaje y en el que pone en marcha estrategias para comunicar aprovechando lo ya conocido. El error es concebido como un hecho natural que señala esos aspectos de la lengua en los que el hablante todavía no ha adquirido las reglas del nuevo sistema, puesto que no puede adquirirlo todo a la vez y pasar de una competencia nula o de principiante a la competencia de un nativo. La interlengua viene así a ser en cada hablante como un continuum que, a medida que aumentan sus conocimientos, idealmente va progresando hacia estadios de conocimiento de la lengua extranjera cada vez más desarrollados y cada vez más cercanos a la competencia de un nativo.

Lo que la investigación sobre la interlengua ha dejado claro es que los errores en la producción de los aprendices de una lengua no siempre son causados por interferencias. Además, incluso dentro de los errores debidos a interferencias, estos pueden reconducirse también a otras lenguas extranjeras conocidas o estudiadas por el sujeto. Por lo tanto, el análisis contrastivo llamado pedagógico, es decir que quiere contribuir a la enseñanza de lenguas, deberá ser conciente de su alcance real, que consiste en proporcionar informaciones

que permitan explicar y evitar algunos de los errores en el uso de la segunda lengua, es decir, los debidos a interferencias entre la lengua nativa y la lengua extranjera. Según Lo Cascio, un posible planteamiento del análisis contrastivo enfocado hacia la enseñanza de lenguas podría consistir en presentar dos componentes o conjuntos de reglas: un primer conjunto de reglas compartidas por las dos lenguas, un segundo conjunto que se compone de dos subgrupos de reglas específicas respectivamente de la primera y de la segunda lengua. Esto permitiría al análisis contrastivo presentar las diferencias entre lenguas no ya como hechos aislados, como ocurre a menudo tanto en los estudios contrastivos teóricos como en las aplicaciones en los manuales de lenguas extranjeras, sino como ejemplos de diferencias entre sistemas (Lo Cascio, 1982: 93).

Para abordar la lingüística contrastiva de español e italiano y su utilidad para la didáctica, cabe diferenciar bien los tres ámbitos: los estudios contrastivos, las aplicaciones didácticas, el análisis de errores o el análisis de la interlengua. A medida que la investigación en el ámbito de la lengua española ha cobrado importancia dentro del hispanismo, se han ido publicando cada vez más trabajos que abarcan ámbitos muy variados, aprovechando, entre otros, la práctica docente en la escuela o la universidad en Italia, así como la gran variedad de textos disponibles en los diferentes medios (libros, cine, televisión, Internet), algunos de los cuales disponibles ya con su traducción al italiano o traducidos por el propio investigador que así hace explícitos sus métodos y estrategias traductivas en relación con las características de las dos lenguas, italiano y español. A menudo en los congresos y en las publicaciones se reúnen estudios llevados a cabo en uno de estos tres ámbitos o a veces en más de un ámbito a la vez. Sin embargo, es útil reconocer el ámbito de referencia para poder enmarcar cada estudio dentro del enfoque o los enfoques teóricos de referencia y observar de qué manera se han aprovechado, a veces por separado y a veces juntos, conceptos del análisis contrastivo y del análisis de errores o del análisis de la interlengua.

En Italia hacia finales de los años setenta empiezan a publicarse estudios contrastivos de italiano y español propiamente dichos, es decir que no se limitan a comparar elementos o estructuras como se viene haciendo desde los manuales de Juan de Miranda, sino que están desarrollados dentro un marco reconducible a una teoría lingüística específica. Como recuerda Calvi (1995: 34; 2003: 21), el primer volumen enteramente dedicado a la enseñanza del español a italianos es *Glotodidáctica del español con especial referencia a italófonos* de José María

Saussol (1978), publicado en una colección dirigida por el lingüista Luigi Heilman, que escribe la introducción. Antes de este trabajo, al aprendizaje de la lengua española en Italia sólo se habían dedicado estudios esporádicos en el ámbito del hispanismo, que hasta los años ochenta siguió cultivando preferentemente su vocación literaria, a la que quedaban supeditadas las cuestiones lingüísticas.

Saussol, en cambio, aborda la enseñanza del español a itálofonos según el análisis contrastivo de corte generativo-transformacional, el que seguía en auge en la época, antes del advenimiento de la pragmática y del enfoque comunicativo. De hecho, Luigi Heilmann en su introducción a este trabajo, que define “una necessaria introduzione alla didattica dello spagnolo per gli italofoeni” (1978: x), hace hincapié en los “nuevos enfoques” de la enseñanza de lenguas extranjeras, que se está configurando como una disciplina con dignidad propia en la que encuentran una aplicación las teorías desarrolladas en la lingüística. En esta perspectiva, la enseñanza de lenguas ya no consiste en el conocimiento y la aplicación de la gramática tradicional a través de un proceso empírico de repetición y memorización de modelos fundamentalmente literarios, sino que “la didattica delle lingue ha ormai una sua dignità scientifica che si traduce in applicazioni diverse a seconda dei diversi punti teorici di partenza, ma che in sostanza trova la sua unità nel principio dell’esame contrastivo delle lingue poste a confronto” (1978: ix).

El planteamiento de Heilman delata la influencia de las teorías de Chomsky, sobre todo el concepto de universales lingüísticos. Igual que la glotodidáctica, la misma gramática contrastiva ha entrado a formar parte de la lingüística. En concreto, según Heilman puede considerarse una especialización de la lingüística en su proceso de desarrollo, que ya ha conseguido metas importantes y todavía se encuentra en su ciclo evolutivo. Hasta ese momento, la gramática contrastiva se había desarrollado en relación con la lingüística estructural, por lo que había trabajado en el plano tipológico, enfocando su trabajo en la comparación de estructuras primero identificadas y definidas por el análisis lingüístico-estructural de cada lengua para luego compararlas. Esta característica, que también representaba el límite de la gramática contrastiva en su fase estructuralista, requería que se diera un paso más en la dirección indicada por Chomsky, que según Heilman debía consistir en la definición de un *tertium comparationis*, aquí entendido como una “macro-struttura di riferimento che altro non può essere se non una traduzione in uno schema logico-strutturale

degli universali linguistici” (1998: x). El planteamiento de Saussol, aun partiendo de un enfoque necesariamente tipológico, adopta el método del *tertium comparationis*, por lo que tiene un alcance teórico más amplio que la aplicación a la enseñanza de lenguas. De hecho, aclara Heilmann, “volgarmente si ritiene che la notevole somiglianza, più di struttura superficiale che non di struttura profonda, tra le due lingue possa esimerle dal porle in rigoroso rapporto contrastivo e consentire una pratica didattica empirica più facilmente che non per altre lingue” (1978: x). Por el contrario, precisamente por esta semejanza, los profesores de español deberían reflexionar sobre este enfoque contrastivo para abordar las cuestiones contrastivas de manera sistemática, al mismo tiempo que aplican en la enseñanza de la lengua las nociones chomskyanas de competencia y actuación (Saussol, 1978: 2), hasta ese momento ignoradas por los textos normativo-prescriptivos para la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, la gramática contrastiva necesita desarrollarse en el marco de una glotodidáctica cada vez más atenta a las necesidades prácticas, en primer lugar la de comunicar, y finalizada a “crear neohablantes de una nueva lengua y no expertos de gramática” (1978: 83).

Dada la falta de una metodología didáctica del español para italófonos, el profesor a menudo decidía improvisar o experimentar un método propio con diversos criterios pedagógicos como por ejemplo tomar como punto de partida las que considera coincidencias entre las dos lenguas e ir “introduciendo anárquicamente” las diferencias lingüísticas (1978: 5). De allí la propuesta de Saussol de una “nueva glotodidáctica de este idioma, dirigida a los estudiantes italianos y basada en los principios que estimamos pertinentes” (1978:7). En cuanto a las afinidades y diferencias entre español e italiano, Saussol hace hincapié en el riesgo de interferencias, de las que en su opinión proceden la mayoría de los errores de los aprendices. De hecho, la afinidad entre las dos lenguas representa una ventaja para el profesor en los niveles iniciales, ya que no hay obstáculos para la comprensión, a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, en la enseñanza de lenguas distantes, como por ejemplo sería el chino para franceses. Sin embargo, en los niveles más avanzados, la afinidad entre las dos lenguas da pie a muchas interferencias que requieren un conocimiento profundizado por parte del estudiante, por lo que a menudo las lenguas afines se aprenden mal (1978: 16). Según Saussol, que adopta el enfoque generativista chomskyano y por lo tanto diferencia entre nivel superficial y nivel profundo, la afinidad italiano-español es “un factor superficial, basado más que nada en semejanzas externas” (1978: 16).

Una vez más se hace hincapié en el prejuicio sobre la facilidad del español para los italianos que ya señalaba Calvi como causa de la escasa atención a la lengua española en el sistema educativo italiano. Saussol lo define un “tópico funesto” de “dos pueblos consanguíneos” que se creen consanguíneos en todo (1978: 19). Esta visión, en cambio, impide ver que “su cultura en general, su producción literaria y, sobre todo, su vida social son profundamente diversas”. Esta última constatación sobre la diversidad cultural y de la vida social que subyace a la aparente afinidad, se revelará pertinente a la hora de abordar en este trabajo las cuestiones relacionadas con la imagen de lo hispánico en Italia y sobre todo el auge de España en la última década. Estas circunstancias “repercuten necesariamente en los vehículos de expresión de dos naciones, parientes sí, pero marcadas por improntas geográficas e históricas, a menudo opuestas” (1978: 19). Saussol presenta una serie de argumentos en favor de un estudio serio y riguroso del español: la tradición literaria del español, “tradición literaria de primer orden, viva en el presente”; el número de hablantes de español en el mundo; la dificultad de alcanzar una competencia adecuada en los niveles avanzados.

En su glotodidáctica del español para italófonos, Saussol parte de la fonología, la fonética y la prosodia: primero ofrece una descripción del español en cada nivel y luego aborda las posibles interferencias que pueden darse en aprendices italianos, ejemplificadas a través de las transcripciones de grabaciones de estudiantes. A continuación se trata la “primera articulación”, entendida como “la manera, obediente a moldes determinados, con la cual se organiza la experiencia común de una colectividad lingüística bien definida” (1978: 82), que difiere de una comunidad a otra, como por ejemplo en el caso “Ho mal di testa” frente a “Me duele la cabeza”. Dentro de la primera articulación, los temas abordados por el autor son la morfemática, y en concreto el género, la forma *lo*, los demostrativos, los sustituyentes (los pronombres personales, los relativos), los monemas funcionales subordinantes (*a*, *de*, *por*, *para*), el sistema verbal (auxiliares, tiempos, *canté/he cantado*). Por último, el autor aborda la lengua escrita y aconseja el dictado y su lectura como medio apropiado para practicar la grafía en la clase de español. Después de este primer trabajo, Saussol publicará otros estudios dedicados específicamente a cuestiones contrastivas de fonética.

Los estudios contrastivos de italiano y español, como recuerda Calvi, también reciben aportaciones de otros ámbitos de la lingüística como la estilística y la tipología, entre las que la autora destaca las de Emilio Lorenzo sobre lingüística contrastiva y estilística multilateral y de

Mario Wandruska sobre estilística comparada, basado en el estudio de traducciones. Otras aportaciones proceden de italianistas españoles, como Joaquín Arce y otros italianistas de la Universidad de Sevilla, que publican entre otros el volumen *Italiano y Español. Estudios lingüísticos* (1984) que presenta artículos dedicados a estudios contrastivos de cuestiones puntuales entre italiano y español, además de una panorámica general de Carrera Díaz sobre los principales puntos de contraste en los diferentes niveles, fonético, morfosintáctico y léxico, desde el punto de vista tanto diacrónico como sincrónico.

A medida que más profesores se incorporan a la universidad italiana y que los estudios contrastivos van incorporando las aportaciones de la lingüística, la investigación de corte contrastivo de italiano y español se va ampliando y diversificando. Siempre siguiendo la reseña de Calvi, cabe mencionar los estudios sobre preposiciones del Centro Italiano de Linguística Aplicada dirigidas por Katerin Katerinov, que analizan dos corpus de textos en las dos lenguas aplicando la metodología del análisis de errores. El método y los resultados de estos trabajos evidentemente están afectados por el estado de la investigación de la época, en concreto por la “concepción mecanicista de la transferencia interlingüística” (Calvi, 2003: 22), pero sin embargo dejan claro que las principales interferencias se deben a las analogías parciales entre las dos lenguas. Esta observación será corroborada por investigaciones sucesivas en diferentes niveles de análisis lingüístico y ya representa un progreso con respecto a la mencionada hipótesis de partida del análisis contrastiva según la que los errores se debían a las diferencias entre las lenguas.

En los años posteriores, los estudios contrastivos de italiano y español son enriquecidos por las aportaciones de investigadores italianos y españoles que aplican el enfoque contrastivo a temas de gramática y pragmática (Encarnación García Dini y René Lenarduzzi) y a la lingüística del texto y los lenguajes específicos (Donatella Montalto Cessi), cuyas referencias pueden encontrarse en la detallada bibliografía proporcionada por Calvi (2003). A partir de 1995 la investigación lingüística en el ámbito del hispanismo ya ha cobrado tanta importancia como para que las actas de los congresos de la AISPI (la mencionada Asociación Italiana de Hispanistas) se publiquen en dos tomos separados, uno de lengua y uno de literatura, que anteriormente había sido la disciplina dominante. Los congresos de la AISPI se convierten así en una oportunidad para presentar e intercambiar los resultados de investigaciones en los diferentes campos de la lingüística del español, entre estos el análisis contrastivo, ya sea

teórico ya sea didáctico. Para un panorama de la investigación más reciente en el campo del análisis contrastivo de español e italiano puede consultarse la exhaustiva bibliografía recopilada por Barbero Bernal (2007), que recoge los estudios publicados entre 1999 y 2007 agrupados por ámbitos: lingüística contrastiva; fonética y fonología; morfosintaxis; lexicología y lexicografía; análisis del discurso y pragmalingüística; didáctica; traducción e interpretación; gramáticas; diccionarios. Otra bibliografía de los estudios contrastivos de español e italiano, de lengua española y didáctica del español en Italia de épocas anteriores se puede consultar en Calvi (2003), que recoge los trabajos publicados en estos ámbitos desde los años sesenta hasta 2003.

Ya en 1976, como recordaban Calvi y Dolfi, en el congreso de AISPI se presentó un proyecto para la preparación de una gramática contrastiva de español e italiano con sólidas bases científicas y metodológicas. Este proyecto no ha llegado a concretarse. La gramática más completa según Calvi hasta la fecha (2003) es la *Grammatica spagnola* de Manuel Carrera Díaz (1997). Sucesivamente, se han publicado otras gramáticas contrastivas, entre las que destacan *Actual* de Barbero y San Vicente (2005), investigadores de la Universidad de Forlì-Bolonia, y *Contrastiva. Grammatica della lingua spagnola* (Barbero, Bermejo, San Vicente, 2010).

Con la creación de nuevos departamentos universitarios de español y la expansión de los existentes se forman centros de investigación que se dedican a diferentes aspectos de la lengua española. En su mayoría estas investigaciones abordan cuestiones de la lengua española con vistas a aplicaciones prácticas, como la didáctica o la traducción. Sin embargo, aunque no siempre adopten un enfoque contrastivo propiamente dicho, representan aportaciones importantes desde el punto de vista del aprendizaje del español para italianos, tanto para traductores e intérpretes, o “mediadores lingüísticos” según la definición más reciente, como para aprendices en general. Calvi menciona el grupo de investigadores de la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori de la sede de Forlì de la Universidad de Bolonia, que ha llevado a cabo investigaciones en el lenguaje de los medios de comunicación, en la interpretación, traducción y mediación lingüística y en lenguajes específicos; el grupo de la Universidad de Milán, que se ha dedicado a la enseñanza del léxico y de las nuevas tecnologías; el Centro Linguistico Interfacoltà de Forlì que se ha ocupado de los lenguajes específicos, la didáctica multimedia y la lexicografía bilingüe italiano-español. Otro centro propulsor de eventos dedicadas a la lengua española y a su enseñanza es el

Instituto Cervantes, que colabora con las universidades italianas en la organización de jornadas de estudio.

Un último ámbito que cabe recordar es el de las investigaciones multilingües, en las que se llevan a cabo análisis contrastivos sobre más de dos lenguas. Una de las primeras, que se enmarca en la lingüística estructural, es *Analyse contrastive et apprentissage des langues: la syntaxe de l'interrogation en espagnol, français, italien et anglais* de Enrico Arcaini, Bernard Py, Rema Rossini Favretti (1979), en el que se comparan las reglas y las estructuras de la interrogación en estos cuatro idiomas y se llegan a formular observaciones sobre el contraste entre parejas de lenguas, por ejemplo el español desde el punto de vista del francés, el francés desde el punto de vista del italiano, etc. Un trabajo más reciente, ya en el ámbito pragmático, es *Telefonare in diverse lingue. Organizzazione sequenziale, routine e rituali in telefonate di servizio, di emergenza e fatiche*, editado por Eva-Maria Thüne e Simona Leonardi (2003), que incluye el español.

Junto con la lingüística contrastiva, otra propuesta para enfocar la gramática y la descripción de la lengua en la enseñanza del español en Italia es la de Matte Bon (2004), que adopta una perspectiva en parte diferente del análisis contrastivo. En vez de partir de la descripción de la lengua, Matte Bon cree que habría que hacerlo desde el complejo proceso de adquisición de una lengua extranjera para abordar desde aquí los problemas específicos con los que se enfrentan los discentes italianos a la hora de aprender español, puesto que estos problemas no siempre proceden de las cuestiones destacadas por los análisis contrastivos o de las interferencias de la primera lengua:

(...) cuando se habla de enseñanza del español en Italia en lo que más se hace hincapié es en las disimetrías léxicas y gramaticales existentes entre los dos idiomas. Ahora bien, es frecuente que las descripciones se queden en los aspectos más generales o en los tradicionalmente reconocidos como problemas: en el ámbito del léxico, suelen presentarse listas de falsos amigos, pero en pocas ocasiones se encuentran trabajos que ahonden en los diferentes matices de términos con usos muy próximos en los dos idiomas; en gramática, se describen las diferencias en los usos del subjuntivo y del condicional o las construcciones que conllevan diferencias en el uso de algunas preposiciones, por ejemplo, pero no otras cuestiones menos evidentes, como las diferencias en los usos de los demostrativos, el orden de las palabras, la organización del discurso, etc. (2004: 1).

Matte Bon, por lo tanto, basándose en su experiencia de docente, propone unas categorías de análisis más específicas que corresponden a las áreas más críticas para los estudiantes itálfonos. Dentro de los problemas relacionados con el léxico, distingue entre “falsos amigos evidentes”, palabras idénticas o casi idénticas en la forma pero con significado distinto, y “falsos amigos parciales”, palabras o expresiones casi idénticas cuya significación y cuyo uso sólo coinciden en determinados casos porque tienen una distribución diferente. Este segundo caso es el que plantea más problemas para el estudiante, puesto que para escoger el equivalente adecuado tiene que identificar la acepción de la palabra o expresión que quiere expresar. Otros elementos críticos para los discentes italianos destacados por Matte Bon en el ámbito léxico son las “palabras o expresiones inexistentes en uno de los dos idiomas”, “expresiones de uno de los dos idiomas que podrían existir y que son perfectamente comprensibles en el otro, pero no suelen utilizarse”, “diferencias en los mecanismos de formación de las palabras”, “palabras de una de las dos lenguas que expresan conceptos que en la otra lengua se expresan con dos palabras distintas”. Con respecto a los problemas gramaticales, Matte Bon menciona los “operadores gramaticales casi idénticos desde el punto de vista formal y que no tienen el mismo valor ni los mismos usos en las dos lenguas”, las “estructuras o microsistemas diferentes en los que no suele hacerse hincapié”, los “problemas nociofuncionales y de uso de la lengua”, los “problemas culturales”. El límite de la lingüística contrastiva, sugiere Matte Bon, consiste en concentrarse en las diferencias entre las dos lenguas. En su opinión, deberían combinarse diferentes tipos de estudios que permitan establecer “cuánto y cómo aprovechar mejor el parecido entre ambas lenguas” y cómo se pueden acostumar a los alumnos a “aprender a entender la otra lengua” (2004: 9).

Para concluir esta reseña sobre la utilidad del análisis contrastivo para la enseñanza del español a italianos, se puede coincidir con Söhrman, que en su reciente trabajo sobre la lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas la define como una “herramienta útil y fructífera” (2007: 78) para el profesor que permite explicar y en algunos casos prever determinados errores por parte de discentes hablantes de una lengua nativa. En las aplicaciones prácticas de los estudios contrastivos, ya sean la práctica docente o la creación de materiales, se tratará por lo tanto de discernir los casos en que el enfoque contrastivo puede resultar útil y adoptarlo sólo cuando representa la manera más apropiada para tratar una determinada cuestión. En el capítulo dedicado a los materiales, se observarán las características de los manuales y otros materiales que adoptan un enfoque contrastivo y se

formularán hipótesis acerca de su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera a italianos.

2.2.2. Contextos de enseñanza del español como lengua extranjera en Italia

La enseñanza del español como lengua extranjera, así como la de las principales lenguas europeas, en Italia se reparte entre enseñanza reglada y enseñanza no reglada. Por enseñanza reglada se entiende aquella que se imparte en centros públicos o privados de enseñanza, como escuelas, universidades, academias oficiales de formación, enseñanza a adultos, en los que el resultado para el alumno es la obtención de un título con validez académica. Por enseñanza no reglada se entiende la que se imparte en centros privados y que permite conseguir un título sin valor oficial. Pertencen a esta segunda categoría los cursos para empresas y sobre todo para el tiempo libre.

Sólo existen datos para algunas de estas categorías, en concreto para la educación primaria y secundaria, que son proporcionados por el Ministerio de Educación italiano. Los datos más recientes proporcionados por el Ministerio en su página web son los del año escolar 2008/2009 y presentan el número de estudiantes de cada lengua (inglés, francés, español, alemán) en las diferentes etapas escolares (escuela primaria, escuela secundaria de I grado, escuela secundaria de II grado). También proporcionan datos sobre el número de alumnos que estudian una lengua y los que estudian dos lenguas en cada una de las etapas escolares. En la página del Ministerio es posible consultar estos datos repartidos por región o por provincias.

Para el presente trabajo, se han recogido los datos nacionales para los años escolares 2004/2005, 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009 con respecto a dos fenómenos: el número de estudiantes de cada lengua extranjera en las diferentes etapas escolares y el número de alumnos que aprenden una o dos lenguas extranjeras. Estos datos son presentados en el Apéndice 1. En la escuela primaria la situación más común, fuera de las áreas bilingües de italiano y francés o italiano y alemán, es la enseñanza de una sola lengua extranjera, normalmente el inglés. Como puede observarse en los gráficos, en los años en cuestión se ha registrado un aumento en el número de alumnos que aprenden más de una lengua, pero siempre se trata de una porción pequeña con respecto al total de los alumnos de

la escuela primaria. Donde sí se ha registrado un aumento importante en el número de alumnos que aprenden más de una lengua es en la escuela secundaria de I grado. El factor desencadenante ha sido la Reforma de Moratti de 2003, que entró en vigor precisamente en el año escolar 2004/2005, el inicio del período considerado. Esta Reforma, como se ha visto, ha hecho obligatorio el estudio de dos lenguas extranjeras en la escuela secundaria de I grado. El aumento en el número de alumnos que aprenden dos lenguas va subiendo de manera constante en los años siguientes a medida que se incorporan nuevos alumnos de primer año con dos lenguas extranjeras y que los alumnos que han tenido dos lenguas en el primer año siguen en el segundo y luego en el tercer año siempre con dos lenguas extranjeras. En la escuela secundaria de II grado, en cambio, el aumento en el número de alumnos que aprenden más de una lengua es constante aunque no tan marcado como en la educación secundaria de I grado. Aquí, dependiendo del tipo de escuela, los idiomas extranjeros estudiados pueden ser uno, dos o tres.

Con respecto al número de alumnos de las lenguas estudiadas, el español mantiene un lugar muy marginal en la escuela primaria, donde la lengua estudiada por la gran mayoría de los alumnos es el inglés. En la educación secundaria siguen dominando el inglés, que todo el mundo aprende como primera lengua extranjera, y el francés, la más común entre las segundas lenguas. El español, sin embargo, ha experimentado el aumento más considerable en el número de estudiantes y ya en el segundo año de aplicación de la Reforma, el año 2005/2006, supera el alemán. En la escuela secundaria de II grado el discurso es más complejo por la mencionada diferencia en el número de lenguas estudiadas según el tipo de escuela. Sin embargo, aquí también el español es la lengua que presenta el aumento más notable.

Fuera de la educación primaria y secundaria de I y II grado, no se poseen datos actualizados. En Patiño Alonso (2007), Castillo (2008) y Sánchez Garre, Alba Cascales (2010), se encuentran consideraciones sobre los efectos de las reformas de la escuela y de la universidad sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia. Sin embargo, no se encuentran datos numéricos sobre el número de estudiantes de español en la universidad. En muchas carreras el español puede ser elegido como lengua extranjera, pero el tipo de curso varía según la carrera, por lo que es muy difícil proporcionar un panorama de la presencia del español en la universidad. Las actas de los congresos de la AISPI y de las jornadas de estudio

sobre temas específicos organizados por las diferentes universidades a veces pueden dar una idea del tipo de estudiantes y de tema tratados en los cursos, sobre todo en el caso de las facultades que necesitan cursos de la lengua extranjera para fines específicos. En general, como recuerda Castillo (2008) se pueden distinguir las carreras en las que las lenguas extranjeras, y entre estas el español, son asignaturas curriculares (estudios literarios, lingüísticos, filológicos, mediación lingüística, turismo) y las carreras en las que no son asignaturas curriculares, sino que el estudiante tiene que elegir una lengua extranjera como parte de su currículum, en la que generalmente tiene que alcanzar un nivel B1 (facultades humanísticas y científicas, Economía, Ciencias Políticas, Ciencia de la Educación).

En cuanto a la enseñanza privada, las cuatro sedes del Instituto Cervantes, en el año 2004/2005 tuvieron en total 3.594 alumnos (Di Gesù, 2007). Según Di Gesù, en este ámbito el número de estudiantes se ha estabilizado y ya no crece tan rápidamente como en los años anteriores.

Con respecto a los demás ámbitos, sobre todo de la enseñanza no reglada, no hay datos disponibles. Como tendencia, se puede imaginar que la lengua española ejerce una fascinación sobre los italianos por la que cada vez más personas se inscriben en cursos del tiempo libre, a veces por razones profesionales pero sobre todo por intereses culturales, musicales, turísticos, es decir, más por afición que necesidades laborales.

Por otra parte, para completar esta breve reseña sobre el aprendizaje del español como lengua extranjera en Italia, se puede acudir a los datos proporcionados por la encuesta *Eurobarómetro* 243 de 2006, “Los Europeos y sus lenguas”. Esta publicación de la Unión Europea recoge los resultados de unas encuestas llevadas a cabo entre 28.694 ciudadanos de de los veinticinco países de la UE, así como de Bulgaria, Rumanía, Croacia y Turquía, acerca de sus experiencias y opiniones con respecto al multilingüismo. De los datos se desprende una fuerte diferencia entre los países en los que se habla más de un idioma y en los que tradicionalmente se han aprendido y hablado lenguas extranjeras, de los que han sido tradicionalmente “monolingües” en gran parte de su territorio. Así, el 56% de los ciudadanos de los Estados miembros de la UE afirma que puede mantener una conversación en un idioma distinto de su lengua materna. El 99% de los luxemburgueses, el 97 % de los eslovacos y el 95% de los letones afirma conocer al menos un idioma extranjero. El 28% de los europeos encuestados afirman hablar dos idiomas extranjeros lo suficientemente bien como para intervenir en una

conversación. Entre estos países destacan Luxemburgo (92%), los Países Bajos (75%) y Eslovenia (71%). El 11% de los europeos encuestados declara que puede hablar al menos tres idiomas aparte de su lengua materna. Italia, en cambio, parece ser uno de los países que destaca precisamente por el fenómeno contrario, es decir el número elevado de personas que admite no conocer ningún otro idioma aparte de su lengua materna. Los europeos que declaran no conocer ninguna lengua extranjera son el 44%, pero este porcentaje sube en seis estados, en los que la mayoría de los ciudadanos no habla ningún otro idioma aparte de su lengua nativa. Estos países son Irlanda (66 % de personas que no hablan ninguna lengua extranjera), Reino Unido (62 %), Italia (59%), Hungría (58%), Portugal (58%) y España (56%).

Con respecto al multilingüismo, el informe destaca que suele darse sobre todo en los Estados miembros más pequeños que tienen más de una lengua oficial o que mantienen intercambios lingüísticos frecuentes con los países vecinos. En los países de la Europa meridional o que tienen una de las grandes lenguas europeas como lengua oficial, los conocimientos lingüísticos parecen ser más limitados. Por ejemplo, los ciudadanos que dominan al menos dos idiomas además de su lengua nativa son el 5% en Turquía, el 13% en Irlanda y el 16% en Italia.

Las lenguas en las que los encuestados italianos han declarado que tienen conocimientos suficientes como para llevar una conversación son inglés (29%), francés (14%), otras (6%). Siempre en Italia, los encuestados a los que se les había preguntado cuáles eran las dos lenguas que consideraban más útiles, han contestado, en el orden inglés (80%), francés (24%), alemán (13%), español (15%) y ruso (1%), de lo que se desprende que hay unanimidad sobre la utilidad del inglés, mientras que en cuanto a la segunda lengua más importante no hay acuerdo.

Con respecto a los contextos de enseñanza, la mayoría de los europeos (65%) ha declarado que han aprendido las lenguas en la escuela, especialmente en la escuela secundaria. El informe, de hecho, destaca que para muchos europeos la escuela es el único lugar en que se estudian los idiomas extranjeros. En estas circunstancias, el informe llama la atención especialmente sobre la situación de algunos países en los que un porcentaje muy bajo declara haber aprendido las lenguas en la escuela, a pesar de que aquí también se trata del principal contexto en que se estudian. Estos países son Portugal (31%), España (45%) e Italia (46%).

El informe relaciona estos datos con el hecho de que en estos países la mayoría de los ciudadanos no domina ninguna otra lengua además de su lengua nativa. Asimismo, estos datos deberían estimular una reflexión sobre la eficacia de la enseñanza de las lenguas en la escuela italiana y su capacidad de formar ciudadanos europeos realmente multilingües y capacitados para seguir en el aprendizaje autónomo de lenguas a lo largo de su vida. Dado el porcentaje relativamente alto de personas que no hablan ninguna lengua extranjera, que normalmente es el medio principal a través del cual se empieza a conocer al otro, también cabe preguntarse qué tipo de relación tienen estos italianos con lo extranjero, ya sean países, culturas, lenguas o pueblos extranjeros.

2.3. Cultura(s) hispánica(s) y enseñanza de idiomas: de la cultura a la interculturalidad

Frente a la difícil tarea de definir la cultura de un país o de un grupo de países en el escenario global, dos conceptos que permiten enfocar el tema en toda su complejidad y hacerse cargo de las aparentes contradicciones e incongruencias son el de culturas híbridas del sociólogo mexicano Néstor García Canclini (1998) y el de pensamiento complejo del filósofo y sociólogo francés Edgar Morin. Aunque hayan sido propuestos desde dos perspectivas teóricas diferentes y por dos intelectuales de distinta procedencia, el primero latinoamericano y el segundo europeo, los dos conceptos se relacionan y complementan.

El discurso de Canclini se desarrolla principalmente en referencia a la creación y a la fruición de la obra de arte. Su contexto geográfico y cultural de referencia son las sociedades latinoamericanas, en las que conviven modernidad y tradición, naciones “multiétnicas y pluriculturales” (1998: 198), tradiciones autóctonas y foráneas, cultura de elite y cultura de masas, literatura sofisticada y analfabetismo, población urbana y rural, y muchos contrastes más. Este escenario lleva Canclini a interrogarse sobre la relación entre identidad y territorio y sobre los símbolos de identificación colectiva creados por los medios, en el momento en que el papel de protagonista del espacio público ha pasado del territorio, la ciudad y la cultura urbana a las tecnologías electrónicas y a la cultura mediática. Puesto que “cada cultura es el resultado de una selección y una combinación, constantemente renovada, de sus propias fuentes” y que en la época actual vivimos en espacios culturales múltiples, físicos y virtuales, en constante interacción, puede afirmarse que todas las culturas son “de frontera” (1998: 144). En este sentido, todas las artes se desarrollan en relación con otras artes, como consecuencia de la movilidad y las migraciones, y las culturas pierden su relación exclusiva con un territorio, pero ganan en comunicación y conocimiento (1998: 245). Todas las culturas reformulan sus capitales simbólicos a través de cruces e intercambios. Las ciudades contemporáneas producen una “socialidad híbrida”, que nos lleva a participar de manera intermitente en diferentes grupos culturales (y/o nacionales), cultos o populares, tradicionales o modernos, así que se trata de ser capaces de “interactuar con las numerosas ofertas simbólicas internacionales a partir de posiciones propias” (1998: 249). Este fenómeno, ya generalizado en los países occidentales, según García Canclini es más agudo en países como los latinoamericanos, en los que “parece que estamos atravesando una grave crisis de

comprensión de la realidad, o que la realidad ha llegado a ser especialmente compleja” (1998: 287).

En 1999 García Canclini propone el concepto de “globalización imaginada”, que en cierta manera puede verse como una aplicación a escala global del concepto de culturas híbridas. Aquí el autor propone un análisis crítico de la globalización, que ve como un proceso abierto, en el que tienen cabida también las cuestiones culturales además de las políticas y económicas. Según el autor hace falta salir de la opción “globalizarnos-defender la identidad”, porque la actual ampliación de los horizontes locales y nacionales nos permite participar del escenario global en manera diferente, formando identidades “híbridas” y “mestizas” que trascienden el dualismo entre identidad local y homogeneización global.

En primer lugar, García Canclini cree que es necesario delimitar y definir el verdadero alcance de la globalización en el plano humano y social, es decir, en la manera en que concretamente afecta a las personas. Ante todo, cabe diferenciar los dos ámbitos en los que más a menudo se suele hablar de globalización, por una parte el trabajo y la economía en general, por otra el entretenimiento. Esa fusión a la que debería llevar la globalización en realidad se da entre unas pocas naciones. Lo que sí se ha producido ha sido una “expansión global de los imaginarios”, en los que “hay relatos que persisten y otros que cambian” debido a los intercambios migratorios, comerciales y turísticos recientes. Por eso cabe observar “cómo se modula lo global en las fronteras, en la multiculturalidad de las ciudades y en la segmentación de los públicos mediáticos” (1999: 34) y hace falta ocuparse al mismo tiempo de globalización e interculturalidad. García Canclini parte de la premisa de que hay diferentes maneras de definir lo que se entiende por globalización y, como consecuencia, de establecer cuándo comenzó. Si se privilegian los aspectos económicos, puede afirmarse que empezó en el siglo XVI con el comienzo de la expansión capitalista y de la modernidad occidental. Si se privilegian las dimensiones políticas, culturales, comunicacionales, puede considerarse que empezó a mediados del siglo XX, cuando las innovaciones tecnológicas y comunicativas crearon los mercados mundiales. Para otros teóricos empezó cuando se consolidaron los mercados planetarios de comunicaciones y del dinero con la desaparición de la Unión Soviética y de la división bipolar del mundo. García Canclini comparte esta última posición, de la que deriva la constatación de que somos la primera generación que vive en la era global. En su visión, la globalización viene por lo tanto a ser una “etapa histórica configurada en la

segunda mitad del siglo XX”, en la que convergen “procesos económicos, financieros, comunicacionales y migratorios que acentúan la interdependencia entre vastos sectores de muchas sociedades y generan nuevos flujos y estructuras de interconexión supranacional” (1999: 63). La etapa precedente había sido la transnacionalización a través de la economía y la cultura. Este proceso se había intensificado desde la primera mitad del siglo XX cuando nacieron organismos, empresas y movimientos cuya sede no estaba exclusiva ni principalmente en una nación. La diferencia entre esta primera etapa de transnacionalización y la sucesiva etapa de la globalización, estriba en que en la transnacionalización las interconexiones todavía “llevan la marca de las naciones originarias”. Posteriormente, las tecnologías y los transportes favorecen una “interacción más compleja e interdependiente entre focos dispersos de producción, circulación y consumo” (1999: 46), en la que las “marcas” de las naciones parecen desdibujarse paulatinamente. Como consecuencia, “la globalización, más que un orden social o un único proceso, es el resultado de múltiples movimientos, en parte contradictorios, con resultados abiertos, que implican diversas conexiones “local-global y local-local” (1999: 47).

En esta fase de la globalización, por lo tanto, se han requerido cambios teóricos en las nociones habituales de cultura e incluso de la misma globalización, que también tiene que hacerse cargo de la cultura, puesto que los procesos globales se vienen haciendo no sólo por la circulación más fluida de capitales, bienes y mensajes, sino también de las personas que se trasladan, por libre elección o por obligación. Es esto lo que entiende García Canclini por “dimensión cultural de la globalización”, que ya no se concibe sólo como un proceso que afecta a los mercados y a las comunicaciones sino también a las personas y las culturas. Evidentemente, se ha hecho necesaria una redefinición de cultura, el aspecto que más interesa este trabajo, ya que los cambios aportados por la globalización han modificado la manera de concebir la cultura. Entre los años sesenta y ochenta, en las definiciones propuestas por los estudios de semiótica, sociología, antropología y otras disciplinas se concebía la cultura como “procesos de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (1999: 61-62). El límite de esta definición es que no toma en cuenta la relación de una cultura con las otras, pasa por alto el hecho, cada vez más evidente, de que una cultura también se define en la comparación con otra y entra en juego “lo que constituye a cada cultura por su diferencia con otras” (1999: 62). De allí que varios autores en los años noventa propongan reconceptualizar la cultura en términos de interculturalidad, es decir a través de definiciones

relacionales, que destacan que la cultura no es una propiedad que un grupo posee en sí, sino que nace, es decir, toma forma, en el momento del encuentro con otro grupo. Canclini menciona las definiciones de dos autores que han reconceptualizado la cultura en estos términos. Arjun Appadurai habla de “lo cultural”, como adjetivo, no como sustantivo, objeto o cosa y la entiende como una dimensión definida por “diferencias, contrastes y comparaciones”, entendida “menos como una propiedad de los individuos y de los grupos, y más como un recurso heurístico que podemos usar para hablar de la diferencia” (Appadurai, 1996: 12-13, citado en García Canclini, 1999: 62). Fredric Jameson (1991, citado en García Canclini, 1999: 62) define la “cultura” como el “conjunto de estigmas que un grupo porta ante los ojos de otro (y viceversa)”, y que por lo tanto emerge cuando al menos dos grupos entran en relación, hasta el punto que la cultura puede verse como “el mismo vehículo por medio del cual se lleva a cabo la relación entre los grupos” (García Canclini 1999: 62).

García Canclini destaca el papel clave que lo imaginario – entendido como imaginario intercultural según las definiciones de cultura mencionadas arriba – juega en lo cultural. En este trabajo se insiste sobre esta problematización y redefinición de cultura porque se trata de un tema clave para los materiales didácticos para la enseñanza de la lengua extranjera. De hecho, lo que tienen que hacer estos materiales a la hora de presentar contenidos culturales es seleccionar una porción de lo imaginario de las culturas hispánicas, con todas las dificultades que esto conlleva en la época actual de intercambios fluidos e identidades híbridas. Si es evidente, como sugiere García Canclini, que “representamos e instituimos en imágenes lo que a nuestra sociedad le sucede en relación con otras” (1999: 62), para los diseñadores de materiales la tarea de representar “lo cultural” inevitablemente implicará preguntarse quién es su público y qué relación mantiene su propia cultura con la del público. A esto, cabe añadirle que este público, salvo en el caso de manuales dirigidos a estudiantes de una nacionalidad determinada, puede pertenecer a nacionalidades y culturas muy distintas.

La representación de las imágenes de nuestra sociedad ahora no puede sino concebirse en relación con otras sociedades debido a las interconexiones cada vez más frecuentes entre territorios distintos que vienen a ser conectados por las personas que se han desplazado y se mantienen en contacto con sus territorios de origen. De esta manera, “las relaciones territoriales con lo propio están habitadas por los vínculos con los que residen en otros territorios, nos hablan y envían mensajes que dejan de ser ajenos en la medida en que muchos

de los nuestros viven allá, mucho de ellos llegan hasta aquí” (1999: 62). El tema de la interconexión entre territorios como consecuencia de la movilidad de las personas ya ha sido tratado en este trabajo con referencia a las relaciones actuales de Italia con España en esta época, que representan un ejemplo significativo tanto de la movilidad, sobre todo de jóvenes entre países europeos (especialmente de Italia hacia España), como de la representación del imaginario de una cultura (la española) fuertemente determinado por la cultura que la está mirando y está elaborando la representación (Italia). Esta representación se lleva a cabo a través de “metáforas y narrativas” que son “formas de organización de lo imaginario”, a través de las que se trata de “ordenar lo que el imaginar tiene de dispersión de sentido, rasgo que se acentúa en un mundo globalizado” (1999: 62). Canclini llega así a formular una definición de “lo cultural” que abarca todos estos aspectos:

lo cultural abarca el conjunto de procesos a través de los cuales representamos e instituímos imaginariamente lo social, concebimos y gestionamos las relaciones con los otros, o sea las diferencias, ordenamos su dispersión y su inconmesurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad (local y global) y los actores que la abren a lo posible (1999: 63).

El segundo concepto que se considera especialmente fructífero para enfocar el concepto de cultura en esta trabajo es el de pensamiento complejo de Edgar Morin, que el pensador francés desarrolla a lo largo de su obra aplicándolo a diversos campos de investigación. En *Tierra-Patria* (1993) el autor insiste en los conceptos de unidad y diversidad. Es interesante observar que estos dos conceptos se han vuelto centrales en la visión actual de la lengua española, de la que ahora se destaca precisamente la “unidad en la diversidad” y la capacidad de reconocer todas sus variedades al mismo tiempo que se refuerza una identidad común (Congreso Internacional de la Lengua Española, 2007; López García, 2007). En el pensamiento de Morin los dos conceptos son las claves que definen a la humanidad entera.

Según el autor, que habla de “mundialización” en vez que de “globalización”, esta época corresponde al apogeo de la “era planetaria” en la que el hombre se ve obligado a reconocer la unidad de su especie y su relación con el planeta Tierra, que es precisamente su patria. Dentro de esta unidad de la especie humana en todo el planeta, las culturas se conciben como el factor que ha diversificado esa unidad. Dentro de esta diversificación, sin embargo, se mueven con intensidad cada vez más fuerte las “masas transnacionales” de las que hablaba

Balboni y se difunden productos culturales audiovisuales, literarios, informativos que llegan a muchos países contemporáneamente. Así, el “devenir cultural” viene a ser un “proceso ambivalente con dos aspectos antagonistas: 1) Homogeneización, degradación, pérdida de las diversidades; 2) encuentros, nuevas síntesis, nuevas diversidades” (Morin, 1993: 37). Así, la “nueva cultura mundial” recoge “aportaciones originales de múltiples culturas” y, aunque afecte sólo a unos sectores restringidos de cada nación, su desarrollo puede considerarse un rasgo característico de la segunda mitad del siglo XX y de comienzos del siglo XXI. Además, frente a la diversidad, la unidad subyacente que nos caracteriza como especie humana garantiza la posibilidad de comunicar, siempre y cuando queramos apelar a ese “material común”:

por mucho que nos separe la lengua, el tiempo, la cultura, podemos comunicarnos con el extranjero en su literatura, su poesía, su música y su cine, podemos reconocer el material común, expresado de modo distinto, del que estamos hechos, con el fugitivo albano, el pastor sardo, el samurai, el emperador de la China, el esclavo de Roma, el miserable de París, el culpable de Petersburgo, el inocente... (1993: 67)

Según Morin, la común identidad bioantropológica, la unidad del hombre, que hasta ahora ha estado oculta bajo las diferencias procedentes de la diversidad de lenguas, de mitos, de culturas etnocéntricas, puede ser recuperada a través del “pleno reconocimiento y el pleno florecimiento de las diversidades culturales”, que siguen actuando e interactuando en procesos de unificación y rediversificación a niveles más amplios. En otras palabras, se trata de ser conscientes de la unidad que subyace la diversidad y valorizar y promover la diversidad precisamente porque ya no se concibe como fragmentación sino como manifestación múltiple de la unidad. Para superar las aparentes contradicciones entre dos conceptos como unidad y diversidad, que tendemos a ver como opuestos e incompatibles, Morin propone el paradigma del pensamiento complejo, un sistema de análisis que abarca los conceptos de orden, desorden y organización, más adecuado a describir una realidad que ya no se puede concebir como un “universo ordenado, perfecto, eterno”. Al contrario, tenemos que asumir que vivimos en un “universo en disperso devenir, nacido en la irradiación, donde operan dialógicamente, es decir de un modo complementario, concurrente y antagonista al mismo tiempo, orden, desorden y organización” (1993: 71). El pensamiento complejo se revela por lo tanto el instrumento adecuado para leer este universo complejo, al tratarse de un pensamiento que reúne “lo que está desglosado y compartimentado”, que respeta “el todo

diverso reconociendo el uno”, que intenta “discernir las interdependencias” (1993: 200). Este instrumento permite hacer frente a “problemas que comportan incertidumbres e imprevisibilidades, interdependencias e inter-retro-acciones de extensión planetaria relativamente rápida (...), con discontinuidades, no-linealidades, desequilibrios, comportamientos ‘caóticos’, bifurcaciones” (1999: 201). Este pensamiento propone una visión holística, integral de las partes dentro del todo y se presenta como el instrumento más adecuado para leer los fenómenos en su complejidad, puesto que “lo particular se hace abstracto cuando está aislado de su contexto, aislado del todo del que forma parte” y también “lo global se hace abstracto cuando es sólo un todo separado de sus partes” (1999: 201).

Evidentemente, al volver a la disciplina que interesa en este trabajo, la enseñanza del español como lengua extranjera y, en concreto, el componente cultural dentro de esta enseñanza, será oportuno ser conscientes de la complejidad de los fenómenos que hoy en día interesan las culturas en sí y las relaciones entre culturas, pero también de la necesidad de seleccionar instrumentos y nociones operativos para fines didácticos. Igual que manuales y gramáticas para estudiantes de español como lengua extranjera presentan una versión simplificada del complejo sistema de la lengua descrito en las gramáticas para nativos, tanto en la enseñanza de lenguas extranjeras como en la comunicación intercultural se seleccionan conceptos e ideas que puedan ayudar en el aprendizaje y en la interacción con hablantes de otras lenguas y culturas. A continuación, se presentan los tres campos en los que se ha abordado la cuestión de la competencia cultural en la enseñanza de la lenguas extranjeras. Se pasará reseña a los conceptos principales propuestos en estos campos para llegar a abordar el objeto de estudio del presente trabajo, la imagen de lo hispánico en los materiales para aprendices italianos de español como lengua extranjera, como un aspecto específico del tratamiento del componente cultural en la enseñanza del español a italianos.

2.3.1. La propuesta del *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

En *Pensar Europa* (1987), Morin propone otro concepto especialmente adecuado para enfocar la relación entre Italia y España en cuanto miembros de la Unión Europea. Se trata de la idea de Europa como “realidad cultural policéntrica”, en “ebullición dialógica permanente” (1987:

67), que se presta a ser interpretada precisamente a través del paradigma del pensamiento complejo. En cuanto fenómeno en desarrollo, su comprensión requiere la “asociación compleja” de los conceptos de orden, desorden y organización (1987: 23-24), ya que Europa “sólo tiene unidad en y por su multiplicidad”, que no deja de ser una “unidad plural y contradictoria” (1987: 23-24). Esta unidad plural le viene de su historia: por un lado, siempre ha sido un “universo de pequeños compartimentos culturales, locales, regionales, provinciales, nacionales”, por otro, desde la época del Renacimiento sus intelectuales han llevado una vida cosmopolita. A lo largo del tiempo, cada vez más personas han empezado a moverse a través de sus fronteras y a comunicar con los ciudadanos de otros países, como en el caso de las “masas transnacionales” de las que hablaba Balboni, hasta llegar a configurar precisamente esa realidad cultural policéntrica en continuo desarrollo.

Para ceñirnos a la complejidad del ámbito lingüístico, hoy en día la Unión Europea tiene 21 lenguas oficiales: alemán, checo, danés, eslovaco, esloveno, español, estonio, finés, francés, gaélico irlandés, griego, húngaro, inglés, italiano, letón, lituano, maltés, neerlandés, polaco, portugués y sueco, a las que hay que añadir las lenguas minoritarias como vasco, catalán, gallego, sardo, bretón, etc. Una de las cuestiones más acuciantes que tiene que abordar la Unión Europea con respecto a las políticas lingüísticas es cómo facilitar la comunicación y al mismo tiempo preservar su gran variedad de lenguas: una vez más el dilema entre unidad, que conlleva el riesgo de homogeneización, frente a diversidad. Como se ha adelantado en el apartado 2.1.3 citando a Balboni, en la Unión Europea se ha elegido un modelo plurilingüe, en el que se promueve la variedad y se animan a los ciudadanos a aprender al menos dos lenguas extranjeras, para que no se acabe asentando únicamente el inglés como lingua franca.

En la época de los primeros acuerdos entre naciones, sin embargo, los proyectos de unificación política se adelantaron a la intensa red de intercambios, comunicaciones, viajes y migraciones que conocemos hoy en día. En ese tiempo los europeos todavía no se sentían europeos, se conocían poco, viajaban poco y muy raramente hablaban lenguas extranjeras. Poco a poco, en las instituciones europeas, se fue tomando conciencia de la importancia de fomentar los conocimientos lingüísticos precisamente para promover la movilidad y la comunicación entre los ciudadanos europeos. A partir de los años setenta, el departamento de políticas lingüísticas del Consejo de Europa ha ido promoviendo iniciativas con el objetivo de sistematizar y uniformar el aprendizaje de lenguas en sus países miembros, hasta proponer un

modelo, el *Marco Común Europeo de Referencia*, que incluso ha sido adoptado fuera de Europa como referencia para la definición de competencias, de los niveles de conocimiento y de las indicaciones para su evaluación. Dentro de estas iniciativas, pueden distinguirse los documentos programáticos, en las que se hacen explícitas las ideas que están en la base de las políticas lingüísticas de la Unión Europea, y los documentos enfocados más estrictamente en la glotodidáctica, que presentan pautas concretas para la enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación. Entre los documentos programáticos cabe destacar *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997, International co-operation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe*, de John L. M. Trim (2007) y *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies In Europe* (2007). Otro documento importante que ha tenido resonancia mediática es *A rewarding challenge. How the multiplicity of language could strengthen Europe* (2008), propuesta de un grupo de intelectuales europeos para promover el diálogo intercultural entre ciudadanos de la Unión Europea presentada a la Comisión Europea. La idea de riqueza lingüística y cultural como oportunidad para desarrollar sensibilidad y competencias multiculturales es un tema recurrente en los documentos europeos, así como uno de los pilares en que se apoya el *Marco Común Europeo de Referencia*.

Desde el punto de vista glotodidáctico, las dos iniciativas fundamentales han sido, entre los años setenta y ochenta, la publicación de los *Threshold Levels* (Niveles umbral) para las distintas lenguas y, en 2001, del *Common European Framework for Languages* y el *European Language Portfolio*, que en 2002 es traducido y adaptado al español por el Instituto Cervantes (Consejo de Europa, 2002). Los dos proyectos están relacionados, puesto que representan dos etapas de un camino hacia la creación de un sistema común para definir las competencias correspondientes a los diferentes niveles de conocimiento de una lengua extranjera y para describir el nivel de competencias alcanzado por el aprendiz en un determinado momento. La intensificación de la movilidad entre países, sobre todo de estudiantes y de trabajadores ha hecho cada vez más necesario establecer un sistema común de evaluación de las competencias, para que las titulaciones conseguidas en un país sean reconocidas por los demás miembros de la Unión. Los niveles umbral representan la primera codificación de un nivel de competencia (umbral, en el sentido de competencia suficiente para desenvolverse de manera autónoma) de la lengua extranjera. El *Marco Común Europeo* completa los niveles umbral describiendo los niveles inferiores y superiores y distribuyendo las competencias y los

conocimientos necesarios para el dominio de una lengua extranjera en seis niveles, de A1 (principiante) a C2 (nativo). En esta escala, las competencias referidas al nivel umbral vienen a corresponder con el nivel B1. Los seis niveles definidos por el Marco Común son los siguientes:

A – Usuario básico	Acceso (Breakthrough) A1
	Plataforma (Waystage) A2
B – Usuario independiente	Umbral (Threshold) B1
	Avanzado (Vantage) B2
C – Usuario competente	Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency) C1
	Maestría (Mastery) C2

El *Marco Común Europeo* no propone una metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hace referencia al enfoque comunicativo como ámbito teórico dentro del que desarrolla una visión específica de los objetivos, de las etapas y de la evaluación del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras para un destinatario específico, el ciudadano europeo. La idea es que este estudiante aprende la lengua como parte de un proceso más amplio de desarrollo de la identidad europea. Igual que un ciudadano perteneciente a una comunidad bilingüe se cría aprendiendo dos lenguas, el Consejo de Europa quisiera que lo mismo ocurriera a un nivel supranacional, el de la Unión Europea, por lo que junto con nuestra o nuestras lenguas nativas deberíamos aprender otras lenguas pertenecientes a nuestra misma “nación” (o, mejor dicho, la que deberíamos acostumbrarnos a considerar como nuestra nación), la Unión Europea. De allí que se fomente el estudio de al menos dos lenguas extranjeras, dando por sentado que una de las dos sea el inglés. Así, el aprendiz entrará en contacto por lo menos con una lengua expresión de una cultura específica de otro país europeo, y no ya “globalizada” “desculturizada” o “neutralizada” como el inglés. Al entrar en contacto con esta nueva cultura, desarrollará una sensibilidad intercultural entendida como la capacidad de relacionarse con otras culturas, que debería poco a poco entrar a formar parte de su personalidad de ciudadano europeo, consciente de compartir un espacio común y una “nación” con otras lenguas y culturas diferentes. Asimismo, esa apertura se reflejará en una mayor apertura y predisposición al diálogo no sólo hacia los ciudadanos de otros países

Europeos que viven en sus respectivos países, sino también hacia los ciudadanos extranjeros, europeos y no europeos, que se instalan en el país del estudiante y poco a poco deberían parecerle menos “extranjeros”.

Una de las principales innovaciones del *Marco Común* con respecto a los niveles umbral es precisamente la definición de un conjunto de competencias que tiene que adquirir el estudiante que ya no son sólo de tipo lingüístico. Como puede observarse en el *Nivel umbral* del español (Slagter, 1979), en el enfoque nocio-funcional se describía la competencia lingüística en términos de nociones y funciones a las que se asociaban las formas lingüísticas que el alumno necesita aprender. Primero se proporcionaba una lista de las funciones, es decir lo que el alumno tenía que aprender a hacer y que correspondería a la competencia gramatical, luego una lista de nociones, es decir las cosas de las que tenía que aprender a hablar y que correspondería a la competencia léxica, y a continuación se proporcionaban las formas lingüísticas del español correspondientes respectivamente a estas funciones y nociones. En la misma línea, Gelabert M.J., Herrera M., Martinell E. y Martinell F. (1988) proporcionaban un repertorio de funciones comunicativas para los tres niveles (umbral, intermedio y avanzado) en el que se presentaban las formas lingüísticas correspondientes a las diferentes funciones.

El *Marco Común* amplía la idea de aprendizaje de lenguas incorporando “la dimensión social del uso de la lengua y los elementos extralingüísticos que concurren en la comunicación” (Gutiérrez Rivilla, 2004: 636). Para realizar las tareas y las actividades que se requieren para abordar las diferentes situaciones comunicativas, el usuario utiliza competencias no sólo lingüísticas sino también generales, que incluyen competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa. La idea es que todas las competencias humanas contribuyen a la capacidad comunicativa del usuario y pueden considerarse aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, como sugiere Gutiérrez Rivilla, para el *Marco Común* puede resultar útil distinguir entre:

- competencias generales menos relacionadas con lengua;
- competencias lingüísticas propiamente dichas.

Las competencias generales incluyen los siguientes componentes:

a. Conocimiento declarativo (saber)	i. Conocimiento del mundo (lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, etc.; clases de entidades y sus propiedades y relaciones)
	ii. Conocimiento sociocultural (vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias y actitudes, lenguaje corporal, convenciones sociales, comportamiento ritual)
	iii. Consciencia intercultural
b. Destrezas y habilidades (saber hacer)	i. Destrezas y habilidades prácticas (destrezas sociales, destrezas de la vida, destrezas profesionales, destrezas de ocio)
	ii. Destrezas y habilidades interculturales (capacidad de relacionar, sensibilidad cultural, capacidad de cumplir papel de intermediario intercultural, capacidad de superar relaciones estereotipadas)
c. Competencia “existencial” (saber ser)	i. Actitudes
	ii. Motivaciones
	iii. Valores
	iv. Creencias
	v. Estilos cognitivos
	vi. Factores de personalidad
d. Capacidad de aprender (saber aprender a partir de experiencia)	i. Reflexión sobre sistema de la lengua y la comunicación
	ii. Reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes
	iii. Destrezas de estudio
	iv. Destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)

Las competencias relacionadas con la lengua, definidas por el *Marco Común* “competencias comunicativas” corresponden a las competencias que los usuarios de la lengua ejercen para

realizar las intenciones comunicativas e incluyen las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, que a su vez se componen de los siguientes subcomponentes:

1. Competencias lingüísticas	a. Competencia léxica	
	b. Competencia gramatical	
	c. Competencia semántica	
	d. Competencia fonológica	
	e. Competencia ortográfica	
	f. Competencia ortoépica (capacidad de pronunciar correctamente a partir de forma escrita)	
2. Competencias sociolingüísticas	a. Marcadores lingüísticos de relaciones sociales	
	b. Normas de cortesía	
	c. Expresiones de sabiduría popular	
	d. Diferencias de registro	
	e. Dialecto y acento	
3. Competencias pragmáticas	a. Competencia funcional (principios según los cuales los mensajes se utilizan para realizar funciones comunicativas);	i. Fluidez
		ii. Precisión
	Competencia organizativa	

En el enfoque del Marco Común, como se ha adelantado, las ideas de plurilingüismo, entendido como el dominio de más de una lengua aparte de la propia lengua nativa, y la interculturalidad, están estrechamente vinculadas:

“De acuerdo con el enfoque adoptado, orientado a la acción, se parte de la base de que el alumno o estudiante va a convertirse en usuario de la lengua. En este sentido, el mismo esquema de categorías se aplicará tanto al alumno como al usuario de la lengua. Hay que hacer, sin embargo, una matización importante: el alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia

se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en *plurilingüe* y desarrolla una *interculturalidad*. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. Asimismo, capacitan también a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas (MCER: 47).

Como se ha adelantado, en 2002 el Instituto Cervantes traduce el *Marco Común* al español. En esa misma época elabora su nuevo plan curricular, en el que acoge el planteamiento del *Marco Común* para la enseñanza de lenguas extranjeras y lo adapta a la enseñanza del español. El nuevo plan, publicado en 2006 con el título *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, retoma la clasificación de competencias definidas por el *Marco* y la aplica en la que llama un “análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación” que se estructura en cinco componentes:

1. Componente gramatical
2. Componente pragmático-discursivo
3. Componente nocional
4. Componente cultural
5. Componente de aprendizaje

Cada componente está compuesto por una serie de inventarios:

Componente	Inventarios
Gramatical	gramática
	pronunciación y prosodia
	ortografía
Pragmático-discursivo	funciones
	tácticas y estrategias pragmáticas
	géneros discursivos y productos textuales
Nocional	nociones generales
	nociones específicas
Cultural	referentes culturales
	saberes y comportamientos socioculturales
	habilidades y actitudes interculturales
Componente de aprendizaje	procedimientos de aprendizaje

En cuanto parte de la competencia lingüística, el componente cultural sirve fundamentalmente para que el hablante adquiriera nuevos conocimientos que le permitan ampliar su visión del mundo y desarrollar su personalidad mediante el acceso a una nueva realidad diferente de la de su propia cultura. El *Plan curricular* hace hincapie especialmente en la necesidad de que el alumno adquiriera conocimientos de los referentes culturales; sensibilidad respecto a los comportamientos socioculturales y “actitudes y habilidades que han de desarrollarse a la hora de enfrentarse a posibles conflictos y choques culturales” (2006a: 39).

En las últimas décadas estos aspectos han cobrado cada vez más relieve en la enseñanza de lenguas extranjeras, en concreto en los objetivos generales de los currículos y en los programas de lenguas, pero a menudo los profesores no disponen de la documentación necesaria o de la metodología adecuada que les ayude a determinar qué datos sociales, culturales y sociolingüísticos necesitan buscar, cómo encontrarlos y dónde. De hecho, las descripciones de este tipo, como las que propone el mismo *Plan curricular*, son difíciles de elaborar ya que implican definir y delimitar el concepto de cultura y elaborar esquemas manejables con categorías relevantes para el análisis sociológico por un lado y para la enseñanza de lenguas por el otro. En esta perspectiva, el *Plan curricular* propone una lista de objetivos generales para la formación del hablante intercultural y tres inventarios de aspectos

culturales. Los elementos que constituyen la competencia intercultural del estudiante de español como lengua extranjera son los siguientes:

- conocimiento de los productos culturales, los hechos y las personalidades más significativos de España y de los países hispánicos;
- conocimiento de los aspectos principales que pueden identificarse en los comportamientos socioculturales;
- habilidades y actitudes que se requieren para relacionar de modo significativo la cultura de origen y las culturas a las que accede el alumno, de manera que pueda alcanzar una comprensión más amplia y completa de todas y cada una de ellas (2006a: 40).

A diferencia de los tres primeros componentes presentados en la tabla anterior, referidos a la dimensión propiamente lingüística (gramatical, pragmático-discursivo, nocional), que son distribuidos según los seis niveles, de A1 a C2, los últimos dos (componente cultural y de aprendizaje) son tratados a través de un enfoque modular. Esto significa que no se proporcionan inventarios distribuidos en los seis niveles, en el sentido de que para nivel se establecen qué contenidos hay que proponer. La idea es presentar los materiales según una gradación que corresponda a tres fases o estadios, aproximación, profundización, consolidación. Para cada fase se añaden unos contenidos para profundizar más en la categoría en cuestión. Según el grado de profundización que se quiera adoptar en un curso, una clase o un manual, se seleccionarán los contenidos que se consideren adecuados para el contexto.

Los contenidos del *Plan curricular* se organizan por lo tanto en los siguientes temas, en el orden:

1. objetivos generales
2. gramática
3. pronunciación
4. ortografía
5. funciones
6. tácticas y estrategias pragmáticas
7. géneros discursivos y productos textuales

8. nociones generales
9. nociones específicas
10. referentes culturales
11. saberes y comportamientos socioculturales
12. habilidades y actitudes interculturales
13. procedimientos de aprendizaje.

Los tres apartados que interesan este trabajo son el 10 (referentes culturales), el 11 (saberes y comportamientos socioculturales) y, en menor medida, el 12 (saberes y comportamientos socioculturales).

Los referentes culturales incluyen:

1. conocimientos generales de los países hispanos
2. acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente
3. productos y creaciones culturales.

Los saberes y comportamientos socioculturales incluyen:

1. condiciones de vida y organización social
2. relaciones interpersonales
3. identidad colectiva y estilo de vida.

Las habilidades y actitudes interculturales comprenden:

1. configuración de una identidad cultural plural
2. asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)
3. interacción cultural
4. mediación cultural.

Para el primero de estos tres, los referentes culturales, el *Plan* aclara qué los criterios de selección y las pautas de tratamiento de estos referentes quieren reflejar el interés de Instituto Cervantes por dar a conocer los rasgos característicos de las culturas que conviven en España y en los países de Hispanoamérica y también la enorme riqueza y la variedad de la dimensión

cultural del mundo hispánico. Los contenidos de este inventario corresponden a un “conocimiento factual (instrumental)” y están centrados en la descripción de características geográficas, políticas, económicas de los países hispanos y de su patrimonio histórico y cultural, tal como queda reflejado en los personajes y los acontecimientos más representativos y en sus creaciones y productos culturales. Se propone como un conocimiento de tipo “enciclopédico”, “entendiendo por ello no tanto la búsqueda de la exhaustividad y el detalle cuanto el acceso a un conocimiento universal y diverso sobre distintos aspectos que el alumno debe incorporar como parte de sus competencias en forma de referentes culturales generales”. Este conocimiento debe permitirle al alumno “comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua” (2006a: 366). El *Plan curricular* lo presenta como un tratamiento novedoso del material por la selección de contenidos y la distribución secuencial que se ha llevado a cabo. La misma denominación, “referentes culturales” hace referencia a la intención de definir con exactitud el campo de análisis y de proporcionar una “visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad” (2006a: 366). La idea es formular y describir contenidos siempre a partir de grandes enunciados de carácter general que puedan “englobar el conjunto de la realidad hispana y sean, pues, válidos para las distintas sociedades y comunidades hispanas” (2006a: 366). Además de conocimientos puramente factuales, el inventario recoge creencias, valores, representaciones, símbolos, elementos sobre los que se volverá en el siguiente apartado con la clasificación del componente cultural propuesta por Miquel (2004). Según el *Plan*, las creencias y los valores están relacionados con el efecto que producen determinados hechos y realidades en el curso del tiempo en quienes comparten una misma cultura. Las representaciones y símbolos incluyen aquellos elementos a los que una sociedad atribuye un determinado valor, como por ejemplo los monumentos emblemáticos, fragmentos de obras literarias, símbolos de identidad colectiva, símbolos o iconos que conforman la realidad cotidiana.

Como se ha adelantado, tanto a los “referentes culturales” como a los “saberes y comportamientos socioculturales” el *Plan curricular* les aplica un enfoque modular, que consiste en presentar el material según las tres fases o estadios mencionados (aproximación, profundización, consolidación). Sin embargo, se aclara que estas fases no corresponden necesariamente a los niveles establecidos en la dimensión lingüística, es decir que por ejemplo la fase de aproximación no tiene por qué corresponder a los niveles A1 y A2, las de

profundización a los niveles B1 y B2 y la de consolidación a los niveles C1 y C2. Los criterios de gradación en el inventario corresponden más bien a un mayor o menor grado de universalidad y a un mayor o menor grado de accesibilidad. Por gradación en la universalidad se entiende que en la fase de aproximación se presentan los aspectos más universales y la fase de consolidación los menos universales, los más específicos de una cultura , sociedad o comunidad. Por gradación en la accesibilidad se entiende que en la fase de aproximación se introducen los aspectos más accesibles y en la fase de consolidación los menos accesibles, entendiendo por accesibilidad la posibilidad de acceder a determinadas realidades o productos culturales con mayor o menor facilidad (fuentes documentales, Internet, etc.) y a la frecuencia de aparición en España e Hispanoamérica y en el país de origen de alumnos. Se reproduce aquí como ejemplo los contenidos correspondientes al primer punto de los referentes culturales, la geografía física:

1.1. Geografía física	
1.1.1. Climas	
Fase de aproximación	
Estaciones	
	Imágenes asociadas al invierno en los distintos países hispanos
	El desierto y la selva como símbolos de diferencias climáticas
Uso de las escala termométricas Celsius y Fahrenheit según el país	
Fase de profundización	
Fiestas y celebraciones asociadas a los cambios de estación	
Fase de consolidación	
Zonas climáticas de los países hispanos	
Rituales relacionados con el clima	

Para muchos contenidos el *Plan curricular* no ofrece ejemplos, para evitar dar ejemplos de hechos, representantes y productos culturales “meramente coyunturales”, como autores, personalidades o personajes de la sociedad y la cultura, sobre todo en el apartado 3 (“productos y creaciones culturales”). Serán los usuarios del inventario, ya sean docentes, creadores de materiales u otro tipo, los que deciden qué exponentes presentar, a partir del análisis de las características de la situación de enseñanza y aprendizaje y de las motivaciones, intereses, necesidades de los alumnos. Por ejemplo, los autores y las obras literarias de

proyección internacional se citan explícitamente sólo en caso de autores u obras cuya importancia en la historia de cultura universal es reconocida unánimemente.

Como se puede observar con más detalle en la siguiente tabla, el inventario de los referentes culturales se estructura en tres grandes apartados:

1. conocimientos generales de los países hispanos	1.1. geografía física 1.2. población 1.3. gobierno y política 1.4. organización territorial y administrativa 1.5. economía e industria 1.6. medicina y sanidad 1.7. educación 1.8. medios de comunicación 1.9. medios de transporte 1.10. religión 1.11. política lingüística
2. acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente	1.1. acontecimientos y personajes históricos y legendarios 1.2. acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural
3. productos y creaciones culturales	1.1. literatura y pensamiento 1.2. música 1.3. cine y artes escénicas 1.4. arquitectura 1.5. artes plásticas

El segundo elemento que compone la dimensión cultural, los “Saberes y comportamientos socioculturales”, representa una categoría que el *Plan curricular* ha elaborado siempre desde la perspectiva del análisis de la lengua como comunicación. Los contenidos de este inventario hacen referencia al conocimiento basado en la experiencia, a diferencia de los referentes culturales, que corresponden al conocimiento enciclopédico. Estos contenidos están relacionados con el “modo de vida”, por ejemplo los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc., que se dan en una determinada sociedad.

En el *Plan curricular* se ha decidido incluir en el inventario sólo las especificaciones que se refieren a España, debido a la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos y ofrecer una presentación adecuada. La selección y la gradación de los contenidos

socioculturales requieren un conocimiento de primera mano de los aspectos que constituyen la vida cotidiana, los usos y costumbres, el estilo de vida, etc. de una determinada comunidad, por lo que no es posible basarse en un fondo meramente documental, como sucede con los referentes culturales. Por esta razón, sólo se ha incluido España porque habría sido inviable ofrecer el mismo tipo de análisis para todos los países hispanos y reflejar la diversidad de aspectos y matices que confluyen en una sociedad determinada.

Los saberes se conciben como “conocimientos concretos, de tipo declarativo” (2006a: 400) que responden a preguntas del tipo: qué es, dónde, cuándo, cómo, quién. Proporcionan una descripción de categorías y formas de organización que cada sociedad ha establecido en su vida cotidiana (partes del día, partes de la comida, medidas y cantidades en relación con los alimentos, organización de los productos en el supermercado, etc.), por ejemplo qué es una merienda. Además, igual que los referentes culturales, los saberes llevan asociados una serie de creencias y valores que dan cuenta del efecto que tienen los contenidos descritos sobre los miembros de la sociedad. Estas creencias y valores tienen que ver con ideas, prejuicios, convicciones, estereotipos, etc. que se imponen con fuerza de verdad a los miembros de un grupo social en forma de sentimientos que esos grupos manifiestan hacia tales aspectos o en el grado en que esos valores son considerados señas de identidad de la propia cultura, etc. Algunos ejemplos de creencias y valores son las creencias y los estereotipos relacionados con conceptos como madrugar, acostarse pronto, traspasar; la influencia que determinados alimentos o infusiones tienen en el bienestar en general y en la salud; las creencias de que ciertas actitudes respecto a los hábitos y aficiones pertenecen a una determinada edad o de que a algunos deportes sólo tienen acceso ciertas clases sociales. En general, los saberes tienen que ver con “normas y valores morales compartidos sobre los diferentes aspectos de la sociedad y de la cultura” (2006a : 401).

Los comportamientos, en cambio, se describen poniendo en relación el contenido y las situaciones de interacción” (2006a: 401); son aspectos relacionados con convenciones sociales como por ejemplo puntualidad, hospitalidad, modo de vestirse según la ocasión, comportamientos no verbales (gestos, lenguaje corporal, sonidos extralingüísticos) asociados a determinadas situaciones, por ejemplo las presentaciones, las formas de expresar y de vivir los sentimientos, el sentido del humor, la aceptación y la percepción del llanto, de la risa, de la crítica, etc. Algunos ejemplos son las convenciones sociales en el uso de los transportes

públicos, o el comportamiento que se espera de un invitado en una comida o en una cena y el que el invitado espera del anfitrión. El objetivo es que el alumno aprenda a relacionar las competencias lingüísticas con el conocimiento de los aspectos socioculturales que van a determinar la elección de los exponentes lingüísticos, del vocabulario, del registro que se consideran apropiados para cada situación comunicativa.

Igual que para referentes culturales, para los saberes y comportamientos socioculturales se propone un enfoque modular según las tres fases o estadios, aproximación, profundización, consolidación. El criterio para la organización de las tres fases ha sido el grado en que los contenidos resulten más o menos necesarios para los contactos y las interacciones de los alumnos. Por lo tanto, en el nivel de aproximación se presentan los contenidos relacionados con los temas más cercanos a sus experiencias cotidianas. En los niveles de profundización y consolidación se presentan los contenidos que responden a un análisis más sistemático de las estructuras sociales y de los fenómenos culturales, así como aspectos más relacionados con implicaciones interculturales de hábitos y rituales (choques, conflictos, malentendidos), temas con interés profesional. Los saberes y comportamientos socioculturales se estructuran en tres grandes apartados:

Condiciones de vida y organización social	aspectos de vida diaria (comida, bebida, horarios laborables, de servicios públicos, de tiendas, actividades de ocio, etc.) y condiciones de vida (niveles de vida, acceso a la vivienda, servicios, medidas sociales de atención y apoyo al ciudadano, etc.)
Relaciones interpersonales	saberes, convenciones sociales, comportamientos que regulan estructura social y relaciones entre sus miembros (relaciones entre sexos, generaciones, familiares, de amistad, en el ámbito laboral, etc.) en los 4 ámbitos en que MCER divide esfera social: a. Personal b. Público c. Profesional d. Educativo
Identidad colectiva y estilo de vida	todos los aspectos que permiten a los individuos sentirse parte integrante de una sociedad (convenciones sociales respecto a saludos, despedidas, comportamiento en celebraciones, fiestas, invitaciones, en determinados actos sociales como bodas o cumpleaños; con comportamiento ritual colectivo en ceremonias y prácticas religiosas, nacimiento o muerte; participación ciudadana en esfera social; tradiciones que perviven y que son cuestionadas por nuevos estilos de vida y de relaciones

El tercer componente de la dimensión cultural, las “habilidades y actitudes interculturales”, hace referencia a la idea de “competencia plurilingüe y pluricultural” propuesta por el *Marco Común*. Estos contenidos incluyen los “procedimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirían al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural” (2006a: 447). La comunicación, por lo tanto, trasciende el mero intercambio de información e implica comprensión, aceptación, integración, etc. El alumno aprovechará estas habilidades para comprender e interpretar más allá de los tópicos, y cuando sea necesario, para actuar como intermediario. Los contenidos del inventario incluyen dos categorías, habilidades y actitudes. En ambos casos se trata de especificaciones “de naturaleza procedimental”, es decir que “consisten en operaciones que el sujeto puede realizar de forma consciente, controlada y reflexiva con el fin de desarrollar estrategias interculturales” (2006a: 448). Se presentan en forma de lista única, sin establecer fases o grados como en los otros dos inventarios de dimensión cultural. Se estructura en cuatro apartados:

Configuración de una identidad cultural	<p>habilidades y actitudes interculturales que el alumno precisa desarrollar con el fin de disponer de las estrategias necesarias para atravesar las etapas (no necesariamente secuenciales) de un proceso que le capacitará para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tomar conciencia de la carga de filtros y estereotipos que afectan discurso, juicios de valor, comportamientos, reacciones, etc. y que revelan sus percepciones de otras culturas en clave etnocéntrica o sociocéntrica; - percibir la riqueza de matices del panorama cultural, incluso dentro de su propia comunidad, para apreciar la diversidad como enriquecimiento mutuo; - captar rasgos comunes entre cultura de origen y culturas con las que se establece un contacto (afinidades, concomitancias, huellas históricas o etnográficas, préstamos lingüísticos, etc.); - aceptar las culturas con las que se establece el contacto, al margen de sesgos que lleven a concebirla como variaciones de la cultura de origen, culturas inferiores, etc.; - percibir y apreciar las culturas con las que se establece el contacto desde diferentes perspectivas y decidir en qué medida se completa la propia identidad cultural con aportaciones recibidas a partir del contacto con hechos o productos culturales de otras comunidades. 	Habilidades
		Actitudes

Procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> - especificaciones sobre operaciones cognitivas (habilidades) necesarias para: <ul style="list-style-type: none"> o captar o elaborar o interiorizar o integrar en las propias estructuras o ensayar o practicar o activar estratégicamente; - conocimientos (saberes y comportamientos) que se precisan durante las vivencias interculturales; - procedimientos necesarios (actitudes) para orientar la disposición personal hacia la empatía, la sensibilidad, el interés, la flexibilidad, etc. 	Habilidades
		Actitudes
Interacción cultural	organización de habilidades que se corresponden con las fases de las tareas en las que se realiza la activación estratégica de competencias con el fin de establecer y mantener el contacto con personas, hechos o productos culturales	Habilidades
		Actitudes
Mediación intercultural	realización de tareas en las que el alumno lleva a cabo actividades destinadas a favorecer: <ul style="list-style-type: none"> - La negociación de significados; - La correcta y adecuada interpretación de hechos y productos culturales; - La erradicación de malentendidos o neutralización de conflictos interculturales. 	Habilidades
		Actitudes

2.3.2. Propuestas desde la enseñanza del español como lengua extranjera

Para el problema del tratamiento de la cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera, una referencia obligada de muchos estudios es el artículo “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua” de L. Miquel y N. Sans (1992), en el que la autoras proponen una clasificación de los diferentes componentes de la cultura que puede ser útil en el contexto del aprendizaje de un idioma extranjero.

Puesto que es muy difícil llegar a una definición unívoca de cultura, objeto de estudio de otra disciplinas distintas de la lingüística o de la enseñanza de lenguas, las dos autoras eligen algunas definiciones operativas a partir de las cuales pueden elaborar propuestas sobre la manera más eficaz y exhaustiva de incluir este componente en las clases de lengua. Con vista a este objetivo, ellas adoptan las tres siguientes definiciones de *cultura*:

- conjunto de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar” que se hereda y se adquiere;

- modo de clasificar e interpretar la realidad fundado más en convicciones que en un saber;
- adhesión afectiva, cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada las actuaciones de los individuos en cuanto miembros de una sociedad.

A partir de estas definiciones, las autoras identifican tres categorías en las que se podría repartir la cultura:

- “cultura con mayúscula”, que agrupa las manifestaciones culturales y artísticas en una determinada lengua;
- “cultura (a secas)”, que representa todo lo que se necesita saber para comportarse de manera apropiada en el ambiente en el que se habla una determinada lengua o en la interacción con hablantes nativos de esa lengua;
- “kultura con k”, es decir la capacidad de identificar el nivel cultural y social del interlocutor y adaptarse a ello (Miquel, 1992: 4).

Sobre estas bases, las dos autoras formulan una propuesta de integración de la cultura en la clase de lengua en cuanto componente esencial de la competencia comunicativa. En su opinión, el profesor debería concentrarse en la segunda categoría, la “cultura (a secas)”, de la que puede haber incursiones en los otros dos campos. Además, la cultura no debería enseñarse o presentarse aparte, como en aquellos materiales que le reservan el apartado de “Cultura y civilización”, sino que debería tomarse en cuenta a la hora de mostrar cómo se desarrolla un intercambio comunicativo en una determinada situación. Las autoras critican el hecho de que en muchos casos los materiales para la enseñanza de E/LE presenten diálogos artificiales que ofrecen esquemas abstractos de conversaciones, sin tomar en cuenta todas las normas culturales que entran en juego en los contextos reales.

Por otra parte, el profesor tampoco puede convertirse en un antropólogo o sociólogo, pero sí puede convertirse en observador de su propia cultura o de la cultura de la lengua que está enseñando, si no es nativo, para permitir a los estudiantes llevar a cabo comparaciones con su propia cultura de origen y así concienciarlos de todas aquellas normas y pautas culturales que corresponden a las expectativas de los hablantes nativos en un determinado intercambio. Por

supuesto, el alumno se considera ante todo un individuo que tomará sus propias decisiones a la hora de interactuar en el contexto comunicativo de la lengua meta, por lo que también puede elegir seguir siendo “extranjero” y no comportarse como si fuera un nativo. Sin embargo, las autoras destacan que esta elección debe ser conciente y por lo tanto puede darse sólo si el estudiante ha adquirido primero todos esos contenidos que constituyen el componente cultural. En este sentido, puede afirmarse que la cultura es un componente imprescindible de la competencia comunicativa, ya que sin estos conocimientos el hablante extranjero no está capacitado para interactuar de manera apropiada en cualquier contexto comunicativo en la lengua meta.

En 2004 Lourdes Miquel vuelve a ocuparse de la subcompetencia sociocultural, en cuanto componente de la competencia comunicativa, en el *Vademécum para profesores de español como lengua extranjera*. La autora ante todo hace hincapié en la evolución de papel de la cultura en los dos enfoques que más han influido en la enseñanza de idiomas, el estructural y el comunicativo. El enfoque comunicativo, de hecho, conlleva un cambio sustancial en el concepto de cultura en la enseñanza de la lengua extranjera. En los enfoques tradicionales y estructurales la cultura se concebía como “algo accesorio, presencia obligada en manuales pero con función de adorno o ilustración” (2004: 511). Cuando se incluía en los materiales, su tratamiento se abordaba según estos tres puntos:

- visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes deberán simplemente acopiar;
- total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente;
- absoluta desconexión entre los objetivos de lengua y los elementos culturales (2004: 512).

Además, cuando se presentaba, solía tratarse de lo que la autora llamaba “Cultura con mayúscula”, con lo que se pretendía “mostrar al estudiante de la lengua meta una parte de esos contenidos, los más arquetípicos y estereotipados, creyendo que, así, contribuían a cultivarlo, además de enseñarle la lengua” (2004: 512). En definitiva, la lengua y la cultura se presentaban como “dos elementos claramente disociados, sin ningún tipo de interrelación” (2004: 512) . El enfoque comunicativo, en cambio, hace hincapié en los conceptos de

actuación y adecuación, por lo que “una actuación comunicativa es adecuada cuando no sólo es correcta desde el punto de vista lingüístico, sino también desde el punto de vista sociocultural y contextual” (2004: 513). En la competencia comunicativa, todas las competencias (lingüística, discursiva, estratégica, sociocultural) son necesarias para que el hablante produzca una actuación lingüísticamente correcta y pragmáticamente adecuada. En el enfoque comunicativo, la cultura se concibe como:

- parte de lo cotidiano, desbancando aquella idea de la cultura legitimada, y a favor de todos los elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes;
- parte de la competencia comunicativa, es decir, necesaria para la actuación y adecuación lingüística y, por tanto, para el éxito comunicativo;
- estrechamente vinculada a la lengua (2004: 514).

En la síntesis personal de la autora, en este enfoque el componente sociocultural se define como aquel que reúne “todos los elementos que rigen la adecuación”, es decir “el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada” (2004: 513). A partir de esta definición del componente sociocultural, la autora propone una revisión del concepto de cultura propuesto en artículo de 1992 y formula una división metodológica que puede resultar útil para la enseñanza. Miquel reelabora la propuesta de clasificación de los tres tipos de cultura, adoptando el símil de tronco de un árbol, e identifica: el componente sociocultural propiamente dicho o “cultura esencial” (antes “cultura con mayúscula”); la “cultura legitimada” (antes “cultura con minúscula”); la “cultura epidérmica” (antes “cultura con k”).

El componente sociocultural propiamente dicho, o “cultura esencial”, correspondería a la parte central del tronco, que nutre al resto. Se trata de la parte compartida por todos, más estable en el tiempo, directamente relacionada con la lengua, y que debe ser objeto prioritario en proceso de enseñanza de una lengua extranjera. Incluye todo conocimiento necesario para el uso efectivo y adecuado del lenguaje y comprende creencias, presuposiciones, modos pautados de actuación, juicios, saberes compartidos por la sociedad, reglas sobre qué se puede decir, qué no se debe decir, cómo decir las cosas. Se trata de elementos compartidos por

todos hablantes, de toda extracción social, de “elementos que hacen que actuemos como españoles, como franceses o como irlandeses, los que nos constituyen como miembros de una determinada cultura” (2004: 516).

La cultura legitimada, está muy alejada del anillo constituyente (la “cultura esencial”). Además, está sujeta a un mayor número de modificaciones, varía en tiempo y es patrimonio de minorías que por razones varias tienen acceso a ellas. En la clase no puede ser tratada de la misma manera que cultura esencial. La cultura esencial siempre tiene que tratarse, mientras que esta debería incluirse según el tipo de estudiantes (necesidades, nivel de formación). Incluso puede haber estudiantes que ya la conozcan, en mayor o menor grado, aunque todavía no conozcan la lengua. Una diferencia que según Miquel hay que tener en cuenta, sin embargo, es el hecho de que hay productos de la cultura legitimada que se han convertido en emblemas, es decir, en parte de la simbología cultural y como tales, en esta versión han entrado a formar parte de la cultura esencial. Es el caso de Miguel de Cervantes, entendido como datos esenciales (nombre, apelativo, primer párrafo, nombre de personajes de Quijote), que ya forman parte de la “cultura esencial”, pero no de su biografía o su obra entera, que pertenecería a la “cultura legitimada”. Lo mismo ocurre con monumentos como la Giralda o la plaza del Sol, emblemáticos por su imagen y el lugar en que están ubicadas, pero no su historia. En todos estos casos, Miquel sugiere que en clase tienen que transmitirse por su valor simbólico, sin ir más lejos si no hace falta.

La “cultura epidérmica” se refiere a los usos y costumbres que difieren del estándar cultural, de la “cultura esencial”, y no son compartidos por todos hablantes. Por lo tanto, deberían incluirse en clase ELE sólo en casos muy especiales. Por ejemplo, si los alumnos están estudiando español en Barcelona o en Sevilla, se les pueden proporcionar informaciones culturales específicas como referencias culturales, tradiciones, hábitos. Si se trata de alumnos adolescentes, se podrían presentar algunos elementos de la cultura de los adolescentes españoles.

A la hora de enseñar la cultura en la clase de lengua, el profesor inevitablemente se enfrenta con el problema de definir y seleccionar los elementos que quiere presentar, tarea para la que faltaban modelos, por lo menos hasta la publicación del *Plan curricular*. Mientras en la lengua se parte de una definición de lengua estándar, descrita y aceptada por todos, para la cultura no hay una descripción global. Hay análisis fragmentarios, sobre todo llevados a cabo desde la

pragmática, sobre algunas rutinas, algunas presuposiciones o desde otras disciplinas sobre algunos hábitos y costumbres. Sin embargo, por esa definición relacional de cultura mencionada por García Canclini, en el sentido de mayor facilidad de definirla cuando es vista por otros, las clases de lengua extranjera, en cuanto encuentro de diversos componente culturales, vienen a ser una oportunidad de descubrir y describir diversos elementos del componente sociocultural y para ayudar los estudiantes a adquirir una sensibilidad sociocultural que puedan utilizar posteriormente de forma autónoma.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, el profesor tiene así que saber observar el componente sociocultural relacionado con la lengua española, que puede ser su lengua nativa o no, y posteriormente presentarlo a sus alumnos. También puede darse el caso contrario, es decir, que algún elemento de este componente sociocultural es destacado por los alumnos. En este caso, el profesor tiene que saber relacionarlo con la lengua o con otros elementos del componente sociocultural para contextualizarlo en un microsistema, unidad en que está estructurado el sistema cultural global.

Ante todo, cabe explicitar el proceso por el que nos hacemos conscientes de que estamos tratando algún elemento del componente sociocultural. La primera clave para un buen trabajo sociocultural, sugiere la autora, es tomar distancia, paso necesario puesto que los miembros de una cultura no suelen ser conscientes de su relatividad y tienden a considerarla como universal y a interpretar como anómalo todo aquello que no corresponde a las pautas de su cultura. Sobre todo la cultura esencial es “ópaca”, puede manifestarse de manera más o menos tangible, y en algunos casos es más visible que en otros, por ejemplo los símbolos son más visibles que las presuposiciones. Así, para analizar el componente sociocultural ante todo hay que tomar distancia de los elementos que forman este componente y saber relacionarlos con otros elementos. En la enseñanza de lenguas extranjeras, además, la autora llama la atención sobre la necesidad de ser siempre consciente de que se están manejando sistemas culturales diferentes, incluso en el caso de lenguas muy próximas como por ejemplo el italiano o el portugués en la clase de español como lengua extranjera. Normalmente se suelen contrastar sistemas culturales muy alejados, entre los que es previsible que se encuentren muchas diferencias y muy evidentes, pero no hay que pasar por alto las diferencias que también pueden darse entre sistemas socioculturales de lenguas próximas, que sin embargo pueden provocar episodios de inadecuación comunicativa. Esta inadecuación no es tan grave

como el choque intercultural, que es debido a pautas culturales tan diferentes entre los sistemas que los hablantes pueden no entender o malinterpretar el comportamiento del otro. Sin embargo, dentro del enfoque comunicativo siempre representa un mal funcionamiento de la comunicación, una actuación que no logra plenamente sus objetivos comunicativos.

Para abordar el tratamiento de los ingredientes del componente sociocultural, Miquel propone una clasificación de los elementos del componente sociocultural que influyen en interacciones comunicativas, aclarando que de todas formas estos elementos no tienen que verse como elementos aislados sino en relación entre ellos e insertados en sistemas y microsistemas que conforman un tejido de relaciones al que acuden los hablantes en la comunicación verbal. A partir de las definiciones de cultura propuestas por antropólogos, sociolingüistas y etnólogos, la autora propone una serie de elementos que pueden funcionar como unidades de análisis de las diferentes culturas y que en las interacciones comunicativas se expresan con mayor o menor intensidad: símbolos, creencias, modos de clasificación, presuposiciones, actuaciones.

Los símbolos son elementos que tienen el valor de representación de algo más allá de sí mismos; están en el contexto y dan la información previa a la actuación lingüística, en muchos casos la determinan. Para los miembros de otras culturas (a no ser que compartan los mismos símbolos) son opacos y no tienen ese valor de representación. Para los que saben interpretarlos, proporcionan informaciones: por ejemplo si alguien lleva una alianza, el interlocutor entiende que está casado; si alguien lleva cristantemos, se supone que está llendo al cementerio. Si en cambio nos encontramos con símbolos de otras culturas que no reconocemos y no podemos interpretar, los ignoramos, y esta omisión puede llevarnos a una inadecuación comunicativa de distintos tipos.

Ejemplos de símbolos españoles

color negro asociado al luto (hoy sólo en zonas rurales); aro de oro en anular de la mano (alianza); cristantemos como flores destinadas exclusivamente a los muertos; llevar una cruz o una medalla como adorno; significado social de los nombres y apellidos (primero el del padre y segundo el de la madre); iconografía de las ciudades; iconografía de la Navidad; valor de un jamón; etc. (Miquel, 2004: 519)
--

Las creencias son convicciones que para miembros de una cultura corresponden a verdades, no se ponen en discusión. Algunos ejemplos son las supersticiones, los remedios, las ideas que se difunden, algunas concepciones que afectan a los actos de habla y al discurso.

Ejemplos de creencias españolas

Creencias más explícitas, más visibles:

la manzanilla cura los problemas digestivos;

el martes es un día nefasto (“martes y trece ni te cases ni te embarques);

el corte de digestión;

la Nochebuena sin un ser querido es muy triste (hay que volver a casa para Navidad);

en Nochevieja comerse doce uvas con las campanadas trae buena suerte;

los Reyes Magos son los portadores de los regalos a los niños;

la pasta engorda;

la siesta es reparadora; etc.

Creencias más interiorizadas, menos visibles:

la familiaridad es cómoda (en muchos intercambios con desconocidos se promueve una rápida confianza);

la despedida es dolorosa (se prolonga el contacto con el interlocutor al despedirse);

negarse a aceptar propuestas o invitaciones es difícil (las negaciones suelen acompañar por justificaciones);

cuando se adjetiva o valora algo, debe hacerse con intensidad;

la insistencia es un modo de manifestar interés por el interlocutor, no es pesada (se insiste ante primeras

negativas en los ofrecimientos, se insiste en la concesión de un permiso o en elogios);

el dolor se comparte (explicamos problemas de salud que hemos tenido a alguien que acaba de contarnos un problema que tiene); etc.

(Miquel, 2004: 519-520)

Hay creencias que influyen en la interacción porque pueden determinar presuposiciones que no se reconocen si se desconocen las creencias subyacentes. El listado sólo proporciona algunos ejemplos, la mayoría destacados por comparaciones con otras culturas que no comparten estas creencias y por lo tanto tampoco comparten las actuaciones que originan.

Los modos de clasificación son categorías y taxonomías que cada cultura establece sobre la realidad, puesto que cada cultura fragmenta y organiza la realidad a su manera. Afectan a una gran variedad de elementos culturales.

Ejemplos de modos de clasificación españoles

apellidos (en España el primero es el primero del padre y el segundo es el primero de la madre);

relaciones familiares (llegan hasta tíos y primos segundos);

cantidades que se consideran normales (huevos en docenas, no menos de cien gramos de queso o de chorizo, no menos de un kilo de naranjas o de patatas, etc.);

dónde se venden los productos y cómo se organizan en las tiendas (ej. el vinagre junto al aceite);

la ciudad (diferencias entre avenidas, paseos, calles, callejones);
dirección (primero la calle, luego el número);
pisos (con números ordinales);
alimentos (cuáles son típicamente primeros platos, cuáles segundos, cuándo se comen determinados productos y cuándo no, etc.);
partes del día y modo de saludar en cada una de ellas;
momentos importantes del año;
edades más importantes de la vida;
orden en el que se escribe una fecha;
cómo hay que dirigirse a los destinatarios en el encabezamiento y despedida de las cartas; etc.
(Miquel, 2004: 521)

Algunos de los modos de clasificación mencionados arriba están directamente relacionados con cuestiones pragmáticas, por ejemplo los saludos o las maneras de dirigirse al destinatario de una carta. En cuanto elementos de la competencia sociocultural, en cambio, para Miquel se relacionan con la idea de cultura como “organización del caos, del marasmo, del *continuum* que es la realidad” (2004: 521). En este sentido, una buena parte de la cultura consiste en una clasificación del mundo en categorías implícitas, que en la mayoría de los casos no son visibles, pero permiten organizar la realidad de manera que podamos manejarla.

Las actuaciones se conciben como patrones, pautas de comportamiento que tienen que ver con las interacciones comunicativas.

Ejemplos de actuaciones en español

gestos asociados a los saludos;
el día del cumpleaños quien cumple invita;
los regalos se abren inmediatamente y en presencia de la persona que nos los ha ofrecido;
en una reunión social nos presentan a los desconocidos, difícilmente tendremos que autopresentarnos;
a los conocidos no hay que dejarlos en el descansillo y hay que invitarlos a entrar en casa;
cuando estamos invitados a una casa, la persona que ha cocinado servirá la comida salvo que explícitamente dé permiso para que nos sirvamos nosotros mismos;
hay que mantener la distancia comunicativa pautada por nuestra cultura;
hay que llevar determinados objetos o alimentos cuando nos invitan a una cena o vamos a ver a una persona ingresada en un hospital;
en determinadas ocasiones hay que felicitar cara a cara y en determinadas ocasiones por escrito;
hay que saber cuándo se debe hablar y cuándo se debe callar; etc.
(Miquel, 2004: 521-522)

Ninguna de las actuaciones mencionadas es universal. Si se actúa de acuerdo con los códigos culturales la actuación es invisible. Si la actuación difiere de lo que se espera se produce un desajuste. Cuando se nota el desajuste, el paso siguiente es juzgar a la persona que no ha cumplido con el código cultural.

Las presuposiciones son “pautas inconscientes, creadas y compartidas por miembros de una determinada cultura, cuyo cumplimiento es esperado por todos” (2004: 522). Están tan interiorizadas que es difícil reconocerlas, pero si en el intercambio comunicativo no se tienen en cuenta, su incumplimiento se hace evidente.

Ejemplos de presuposiciones en español
los hablantes de español peninsular presuponen que quien recibe un elogio quitará importancia al elogio o cambiará inmediatamente de tema; se presupone que se rechazará una invitación mediante una justificación; se presupone que si se rechaza un ofrecimiento, el otro insistirá; se presupone que quien hace un regalo nunca dirá el contenido antes de que el destinatario lo abra; se presupone que se hablará del parecido de un bebé con algún miembro de su familia; se presupone que si alguien habla de sus problemas de salud, los demás se interesarán por ellos; se presupone que la despedida se demorará un poco y estará asociada a consejos y deseos; se presupone que la concesión de permiso será reiterada; se presupone que mientras alguien relata algo, el interlocutor irá haciendo comentarios, no permanecerá en silencio; etc. (Miquel, 2004: 522)

Las presuposiciones están directamente relacionadas con las creencias, como por ejemplo en los siguientes casos:

Presuposición	Creencia relacionada
el elogado quita importancia al elogio o cambia inmediatamente de tema;	no se deben aceptar los propios logros;
la despedida se demorará un poco y estará asociada a consejos y deseos;	despedirse es triste y doloroso;
si se rechaza un ofrecimiento, el otro insistirá;	asegúrate de que te ofrecen algo más allá de la obligación de ofrecerlo;
la concesión de permiso será reiterada;	asegúrate de que te han concedido permiso;
mientras alguien relata algo, el interlocutor irá haciendo comentarios, no permanecerá en silencio,	el interés se demuestra hablando y no permaneciendo en silencio. (Miquel, 2004: 522)

Las presuposiciones rigen y gobiernan las interacciones comunicativas y se proyectan cada vez que iniciamos una interacción comunicativa

Miquel añade que si se encuentran componentes socioculturales muy próximos, como por ejemplo italiano y español sucede algo “muy peligroso”, porque se crea una “presuposición de igualdad, de gran similitud” (2004: 528). En realidad, entre las culturas española e italiana hay una zona importante en común (mismo tronco lingüístico, misma religión, misma área mediterránea, organizaciones sociales parecidas, etc.), pero hay elementos que diferencian los dos sistemas culturales. Si se presupone la igualdad, el choque es leve pero más inesperado que en el encuentros de culturas distantes. También en estos casos es importante trabajar el componente sociocultural, ya que habrá menos errores de adecuación, pero hay que estar preparados para detectar los que haya. Miquel ofrece algunos ejemplos de diferencias entre el italiano y el español en lo que atañe presuposiciones y actuaciones:

Ejemplos de diferencias en presuposiciones y actuaciones	español	italiano
despedidas	despedidas largas (para los italianos son “pesadas”)	despedidas rápidas (para los españoles son “abruptas”)
elogios	tienden a minimizarlo o a cambiar de tema	tienden a aceptarlos más fácilmente (Miquel, 2004: 522)

En realidad, para un italiano pueden parecer generalizaciones que no se aplican a todo el mundo y que varían según el hablante. Probablemente, al tratarse de culturas próximas, es más difícil detectar diferencias netas y se encontrará una amplia zona común y, junto a esta, una zona más borrosa en la que sí se dan diferencias, aunque no tan nítidas como las que se dan entre culturas distantes.

Un enfoque más práctico para el tratamiento del componente cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera es el propuesto por Dolores Soler-Espiauba en *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L* (2006). Este enfoque se enlaza con la idea de plurilingüismo e interculturalidad del *Marco Común*. La autora permite que el profesor tiene que proponer “conocimientos culturales y didácticos que estimularán en sus alumnos el deseo de incrementar las experiencias plurilingües e interculturales, mediante un aprendizaje intercultural” (2006: 15). En concreto, la propuesta de la autora consiste en formular una lista

de contenidos organizado en cinco apartados, que permitan entender los “códigos, valores, costumbres y creencias por los que se rige la sociedad española hoy” (2006: 15). Los cinco apartados son:

1 La sociedad española hoy	bases de la sociedad española actual, especialmente la familia; nuevos conceptos de familia; especial atención a la situación de la mujer; vida cotidiana.
2 La relación con el exterior	comunicación del español con el mundo exterior: educación, prensa, publicidad, cultura y ocio, inmigración, intercambios entre universitarios europeos.
3 Del pasado al presente	Transición a la democracia; Unión Europea; España de las Autonomías; acontecimientos del 11 de marzo de 2004; recorrido desde la España de los años 60 y 70, de la que salían emigrantes, a la España receptora de emigrantes hoy en día.
4 Espectáculos y fiestas. La canción. El lenguaje corporal	cómo comunican entre sí los españoles: las fiestas; la canción de cantautor; el lenguaje corporal; c onnotaciones lúdicas, religiosas e históricas de fiestas populares.
5 Desde otros horizontes. América Latina en la clase de ELE	La América de habla española.

Otra propuesta para el tratamiento de la cultura en la clase de español como lengua extranjera es la de Estévez Coto, Fernández de Valderrama (2006), que proponen otra clasificación para los contenidos culturales según el contexto e identifican:

- ritos, rituales y rutinas de comunicación cotidiana;
- malentendidos, tópicos y tabúes.

Además, según se apliquen a la relación con la colectividad o a la relación entre individuos, diferencian:

- rituales y rutinas en colectividad: fiestas y celebraciones, invitaciones, citas, disculpas y excusas, peticiones, ofrecimientos, permisos, cumplidos;

- trato: saludos con presencia física, al teléfono, gestos, tratamiento de tú/usted, trato y género masculino y femenino, rutinas de trato en la comunicación escrita.

Su propuesta tiene una finalidad muy práctica. De hecho, en el mismo volumen se combinan consideraciones teóricas con actividades para practicar en clase estos elementos, siempre con vistas al desarrollo de la competencia cultural e intercultural.

Carmen Guillén Díaz (2004) aborda los contenidos culturales dentro de un marco teórico mucho más amplio para llegar a proponer una clasificación de cultura (“cultura” y “popular” o “corriente”) que pone en relación con las indicaciones del *Marco Común Europeo de Referencia* para formular unas propuestas para el desarrollo de la interculturalidad, que es precisamente uno de los objetivos de las políticas lingüísticas europeas. Como concepto pedagógico, la interculturalidad, en su origen denominada “pedagogía intercultural”, nace en los años setenta como enfoque para la situación de contacto del inmigrante con la cultura del país de acogida. La idea era que el inmigrante debía mantener su cultura, por lo que se desarrollaría un intercambio entre su cultura originaria y la de su nuevo país, que produciría un enriquecimiento mutuo. El *Marco Común Europeo* aplica esta idea a la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa, por lo que se considera que el estudiante que aprende una nueva lengua, ya sea en su país nativo ya sea en el país extranjero, entra en contacto con la otra lengua y la otra cultura a partir de los conocimientos lingüísticos y culturales que ya posee y que proceden de su lengua y cultura nativa y de las lenguas que ya conozca. En el campo teórico, esta idea refleja el modelo de competencia comunicativa intercultural elaborada por Byram (1989), que ya no requiere vivir en inmersión en el país de la lengua extranjera, sino que consiste en una competencia “genérica, de perfil conceptual, que requiere desarrollar la capacidad de relación entre referentes, comportamientos y creencias internos y externos” (2004: 848). Esta competencia intercultural puede describirse como “la capacidad cognitiva y afectiva de establecer y mantener relaciones interculturales y de estabilizar la propia identidad personal mientras se media entre culturas” (2004: 848).

Para desarrollar esta competencia la autora sugiere llevar a cabo una interrogación intercultural que permita al alumno adquirir: la sensibilización y la consciencia de las diferencias culturales para identificar contenidos culturales, que implica sensibilización a la propia cultura y al funcionamiento de la sociedad en general; interpretar y reconocer los

elementos culturales para apropiarse de ellos, que supone comparar, analizar, reflexionar sobre propia cultura; empatía, comprensión, aceptación, respeto y valoración positiva.

Para desarrollar la competencia intercultural en referencia a los contenidos culturales se requiere que el alumno acceda a los contenidos culturales mediante un corpus de materiales y documentos del mundo hispánico rico y representativo. El profesor, por su parte, tiene que plantear actividades enraizadas en la cultura de referencia del alumno. La idea es que los alumnos puedan observar por sí mismos los contenidos culturales y puedan comportarse como actores sociales en interacción. Por eso, el profesor debería poner en marcha operaciones mentales de búsqueda, descubrimiento, análisis, comparación, reflexión, interpretación, descripción.

Guillén Díaz recuerda que la enseñanza de contenidos culturales en la clase de lengua extranjera no pretende que los alumnos lleguen a comportarse como los nativos imitando sus comportamientos, sino que aprendan a” descodificarlos y compenderlos a través del recurso a referentes propios, conocimientos anteriores, vivencias y experiencias propias en perspectiva de contactos interculturales” (2004: 849). En esta perspectiva, no será importante cuántos contenidos culturales se proporcionan a los alumnos en el aula de lengua extranjera, en este caso español, sino la manera en que los alumnos acceden a estos contenidos, cómo los adquieren y cómo consiguen aplicarlos (2004: 849).

2.3.3. Propuestas desde la comunicación intercultural

En cuanto disciplina que investiga las interacciones entre hablantes de culturas diferentes, la comunicación intercultural tiene un área de interés en común con la enseñanza de idiomas, en el momento en que se reconoce la comunicación entre dos hablantes de lenguas diferentes como el encuentro entre dos sujetos pertenecientes a dos culturas diferentes. Bowe y Martin (2007) pasan reseña a los principales ámbitos de estudio de la comunicación intercultural a partir de tres conceptos clave: cultura, comunicación, interacción. Según los autores, es fundamental entender cómo estos tres principios interactúan en una determinada lengua y en la comunicación intercultural para desarrollar la comprensión mutua en el mundo global (2007: 1). En esta perspectiva, se entienden por cultura “customs and expectations of a particular group of people, particularly as it affects their language use” (2007: 2). Los autores

diferencian “cross-cultural communication”, que se ocupa de la comparación entre las prácticas de comunicación de un grupo lingüístico o cultural y las prácticas de otro, e “intercultural communication”, que se ocupa de los rasgos de la comunicación compartidos por hablantes de lenguas o culturas diferentes. En ambos campos, cobran mucha importancia los diferentes aspectos del contexto, que afectan la comunicación: expectativas culturales, relaciones sociales, intención de los hablantes, cortesía, etc.

Los autores muestran la evolución de la comunicación intercultural a partir de unos conceptos elaborados en otras disciplinas, como por ejemplo los actos de habla y la cortesía en pragmática, la rutina en el análisis de la conversación, los estereotipos en las propuestas de Scollon & Scollon (1995) y Hofstede (2004). A continuación, presentan los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en contextos interculturales que muestran la relevancia de los factores y las variables identificadas por la comunicación intercultural, como la traducción y la interpretación, y la comunicación en contextos profesionales y ambientes de trabajo.

También en la comunicación intercultural entre lenguas y culturas afines como español e italiano han empezado a producirse estudios que son el resultado tanto de reflexiones teóricas como de estudios sobre el campo. Los dos congresos sobre mediación lingüística de lenguas afines organizadas por el departamento Sitlec de la Universidad de Bolonia, por ejemplo, reunieron a profesores de lengua y expertos en mediación lingüística de Italia y España, que presentaron trabajos y experiencias relacionados con distintos ámbitos de la mediación lingüística y de la comunicación intercultural. La ponencia de Calvi (2006) se centró en las “cuestiones interculturales” del italiano, el español peninsular y el español de América. La autora observa que mientras que la interacción puede plantear cierto tipo de reto para lenguas muy alejadas, entre lenguas afines se da la ventaja de la proximidad cultural que favorece la comprensión mutua en muchos contextos. Sin embargo, en este último caso hay que estar alerta para evitar que el alumno aplique sus propios esquemas mentales a la nueva cultura y no aplique el enfoque apropiado a una determinada realidad cultural (2006: 291).

En la relación entre español e italiano según Calvi se tiende a aplicar de entrada el “método comparativo” (se ve la otra cultura como parecida a la propia) y la “facilidad de empatizar” (el hablante se identifica con el otro y cree compartir el mismo componente sociocultural), que impiden que se produzcan malentendidos graves, por lo menos en las situaciones más comunes. Si se da un contacto o una interacción prolongada, como por ejemplo una estancia

en otro país, los observadores más atentos poco a poco se van formando una “conciencia de alteridad” y se va desarrollando una sensibilidad hacia las diferencias, aun dentro de la innegable afinidad. El paso sucesivo, que no siempre se da, puede consistir en sistematizar las diferencias observadas y convertirlas en estereotipos.

Además, los mismos factores culturales, como se ha visto anteriormente, pueden experimentar procesos de mestizaje y de cambio. Por ejemplo, como destaca Calvi, la tendencia globalizadora ha anulado, o por lo menos reducido, las diferencias sobre todo en las jóvenes generaciones, por lo que hoy puede afirmarse que los jóvenes italianos son mucho más parecidos a sus coetáneos españoles que hace veinte años. Como observa Morin, “las comunicaciones se multiplican entre los adolescentes, portadores de idénticas aspiraciones, de idéntica cultura cosmopolita, de idénticos códigos” (1993: 37).

Calvi destaca por lo tanto algunas áreas en las que las divergencias entre italiano y español pueden repercutir en la comunicación o en el aprendizaje del español. En primer lugar menciona el uso de los tratamientos, las fórmulas de saludo y, más en general, la expresión de la cortesía. Los italianos parecen fijarse especialmente en las diferencias en el uso de tratamientos, en concreto en la facilidad con que los españoles tutean. En segundo lugar, Calvi habla de “interculturalidad interna” del español, puesto que dentro de una misma nación, ya sea España ya sea un país hispanoamericano, pueden convivir culturas y lenguas distintas en situaciones de diglosia o bilingüismo. En estos casos, los hablantes nativos pueden participar de diferentes culturas o grupos. Finalmente, otra importante área de divergencias de la que el aprendiz de español tiene que ser conciente son las diferencias en los marcos culturales de los hablantes de diferentes países de habla española, que pueden tener repercusiones sobre la lengua, como en el caso del léxico. Al tratarse de una lengua hablada en diferentes naciones, los hablantes pueden tener culturas diferentes. Lo que puede ocurrir es que el aprendiz de español esté familiarizado con un marco cultural correspondiente a un país y lo aplique a un país diferente. Calvi piensa sobre todo en los términos culturales (Newmark, 1988), palabras que no tienen correspondientes en otras lenguas o en otras variantes de la misma lengua, o acepciones culturalmente marcadas de cierto vocablo. Estos términos se encuentran sobre todo en sectores como la descripción del territorio, los hechos materiales (alimentación, ropa, transportes, etc.), costumbres sociales e instituciones, y en la lengua hablada. La relación entre el español peninsular y el americano, de hecho, ha sido

estudiada tradicionalmente desde el punto de vista de la fonética, la morfosintaxis y el léxico, pero hasta ahora se han estudiado poco los aspectos pragmáticos relacionados con costumbres, creencias y normas interiorizadas.

Desde el punto de vista de la enseñanza del español como lengua extranjera, Calvi concluye por lo tanto que el alumno debería estar “sensibilizado no sólo a las diferencias entre su lengua materna y el español, sino también a la realidad multicultural del mundo hispánico” (2006: 296).

3. Los materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia

Como se ha visto en el segundo capítulo, el libro de texto es el principal instrumento en que se basa la clase de cualquier materia en la escuela pública. Además, en el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el libro de texto suele ser la base sobre la que se organiza un curso. El papel de un manual individual varía según el contexto de enseñanza, la institución, el profesor y el grupo de alumnos. En algunos casos, al profesor se le requiere que siga fielmente el libro de texto, como por ejemplo ocurre en algunas academias y en las escuelas Berlitz. En otros casos, el profesor tiene más libertad de elegir los materiales que le parezcan más adecuados para presentar los contenidos de lengua o de cultura y para responder a las motivaciones de los alumnos. En un principio, este segundo caso es el que se da en la escuela secundaria de I y II grado en Italia. Sin embargo, la capacidad del profesor para elegir los materiales depende de su formación y de su conocimiento de la oferta editorial disponible. Por lo tanto, sólo un profesor con una formación adecuada puede seleccionar de distintas fuentes los contenidos que presenta en clase, mientras que un profesor con escasos conocimientos y poca experiencia sólo propondrá los contenidos del libro de texto.

Desde diferentes disciplinas, principalmente la lingüística, la sociología, la pedagogía, se ha abordado el análisis de los manuales para evaluar qué tipo de contenidos, tanto explícitos como implícitos, se están transmitiendo a los alumnos. En lingüística, un tipo de estudios que se ha llevado a cabo han sido los que intentan evaluar la eficacia con la que los manuales aplican una determinada teoría de enseñanza/aprendizaje, para lo que contrastan los contenidos de los manuales bien con los principios teóricos del método que declaran aplicar bien con unas situaciones concretas de enseñanza, por ejemplo un determinado grupo de estudiantes. Otro tipo de estudios muy frecuentes son los que analizan la manera en que los manuales tratan determinados aspectos de la lengua, como por ejemplo algunas estructuras gramaticales, algunos elementos léxicos o algunos temas de pragmática. En este caso los estudios suelen consistir en contrastar los contenidos con la teoría lingüística a la que hace referencia el estudioso. Otra línea de investigación, en la que se sitúa este trabajo, es la que analiza la presencia del componente cultural en los manuales de lengua extranjera, por ejemplo para valorar cómo se tratan determinados temas, si se ocultan algunos temas y se

enfatan otros o qué imagen construyen en su conjunto de la cultura del país en que se habla la lengua.

En este apartado primero se enfocará el papel del libro de texto en la enseñanza de la lengua extranjera y se presentarán algunas propuestas para el análisis de los manuales y materiales. A continuación se dibujará el panorama de la producción editorial para español como lengua extranjera publicada en Italia desde los años veinte hasta la actualidad. Finalmente, se pasará reseña a algunos análisis de manuales, ya sea del componente lingüístico ya sea del componente sociocultural.

El término “materiales didácticos” se usará tanto en referencia al conjunto de los productos editoriales para la enseñanza del español como lengua extranjera como en referencia a una tipología específica, los materiales complementarios (por ejemplo materiales contrastivos, materiales para practicar determinadas destrezas, etc.) que se diferencian de los manuales o libros de texto. Se procurará evitar ambigüedad explicitando a través del contexto a cuál de las dos acepciones se está haciendo referencia.

3.1. El libro de texto en la enseñanza de lenguas extranjeras

Dentro de la variedad de materiales didácticos que produce hoy en día la industria editorial aprovechando los nuevos soportes multimediales y también las nuevas aportaciones de la teoría lingüística y de la práctica docente en contextos cada vez más diversificados, el libro de texto sigue manteniendo el papel principal de eje sobre el cual se suele estructurar un curso. Por lo tanto, el profesor que lo elige y lo usa en clase tiene que discernir dentro de la amplia producción editorial para poder elegir en cada caso el manual más adecuado a las circunstancias. De allí la importancia de aclarar la relación entre manual, método, teoría lingüística y teoría del aprendizaje de lenguas. Puesto que cada manual adopta un determinado método o enfoque teórico y lo traduce en una determinada organización de los contenidos, la estructura de las unidades o módulos, la distribución y progresión de los contenidos, la selección de determinados tipos de habilidades, es conveniente que el profesor pueda identificar el tratamiento que se da a todos estos elementos. Así no se limitará a decir que un determinado texto “funciona” o “no funciona” sino que podrá decir en qué situación es adecuado y en qué situación no lo es.

3.1.1. De la lingüística a la enseñanza de lenguas: el papel del material didáctico

Los aspectos teóricos relacionados con la lengua española y la enseñanza de la cultura que se han tratado en el apartado 2.3 se traducen en los contenidos de los libros de texto, que representan el principal instrumento para la enseñanza de la lengua. El profesor es el intermediario que presenta esos contenidos de manera que el alumno pueda adquirir competencia en la lengua en cuestión. Como observa Sánchez Pérez (1997: 9), tradicionalmente se ha visto la profesión del profesor de idioma como práctica, frente a la del lingüista, que se ocupa de la teoría. Esta visión no refleja una correcta percepción de la realidad, ya que teoría y práctica según Sánchez Pérez no deberían verse como dos polos opuestos incomunicados sino como dos extremos de un continuum que interactúan, ya que la práctica profesional debería basarse en un sólido componente teórico y la teoría debería tener una utilidad práctica y no ser meramente especulativa. De hecho, en la práctica es muy frecuente que los autores de los libros de texto sean profesores de idiomas.

Según Sánchez Pérez en la tradición del aprendizaje de lenguas, por una excesiva simplificación, se ha considerado el aprendizaje/enseñanza de lenguas como totalmente dependiente de la lingüística o gramática. Cuando nació la lingüística aplicada, entre cuyos objetivos figura la enseñanza de lenguas, se la identificó con esta última, hasta el punto de que algunos autores usaban las dos denominaciones como sinónimos. En realidad, la lingüística tiene como objetivo estudiar la naturaleza de la lengua. La enseñanza de idiomas tiene como objetivo enseñar la lengua, por lo que tiene que hacer referencia también a otras disciplinas como la psicolingüística, sociolingüística, psicología, sociología, ya que además de la lengua, el proceso discente abarca factores como los principios del aprendizaje, los métodos, los programas, los objetivos, la práctica en el aula. Para el autor, cabe por lo tanto adoptar un enfoque multidisciplinar que permita encarar la complejidad del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera contestando a las siguientes preguntas:

- a. cuándo se enseña o aprende una lengua extranjera
- b. dónde se aprende o se enseña una lengua extranjera
- c. cómo se aprende o se enseña una lengua extranjera
- d. qué se desea aprender o enseñar de esa lengua extranjera
- e. para qué se desea aprender o enseñar la lengua extranjera

f. por qué se quiere aprender o enseñar esa lengua extranjera (Sánchez Pérez, 1997: 16).

La respuesta a todas estas preguntas lleva así a abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde disciplinas y subdisciplinas diferentes: lingüística, con todos sus componentes (gramática, léxico, contexto, pronunciación, etc.); pedagogía (diseño curricular, estrategias metodológicas, diseño de actividades, etc.); psicología (características del discente, motivación, resortes que favorecen el aprendizaje, etc.); sociología y sociolingüística (contexto social en que se desarrolla la enseñanza, características de la interacción comunicativa, etc.). Además, hay que tener en cuenta la organización y gestión del tiempo, de las intervenciones de quienes participan en el proceso, de los materiales, de las actividades, de los elementos auxiliares.

Evidentemente el profesor tiene a su disposición instrumentos que ya proponen soluciones a la necesidad de integrar todos estos elementos en un modelo de actuación específica de manera coherente. Este “modelo de actuación” para Sánchez Pérez es lo que alumnos y profesor suelen denominar “método”. Sin embargo, debido al complejo entramado de conceptos que encierra el término “método”, el autor intenta en primer lugar desambiguarlo definiendo los ámbitos que debería cubrir y el significado con el que se debería usar. En esta perspectiva, el método puede entenderse como “un todo coherente” que incluye los siguientes elementos y aspectos:

Componente teórico	<ul style="list-style-type: none"> - teoría lingüística (naturaleza de la lengua); - teoría psicológica (principios del aprendizaje); - teoría pedagógica (principios de la enseñanza); - teoría sociológica (condicionantes contextuales, educativos, geográficos...); - principios “económicos” aplicados a la gestión y planificación de la enseñanza, en la clase.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - elementos que constituyen el objeto de la enseñanza y del aprendizaje (objetivos): <ul style="list-style-type: none"> • elementos del código lingüístico (morfología, sintaxis, vocabulario, sistema gráfico, sistema de sonidos); • elementos pragmáticos (sociolingüísticos, psicolingüísticos, contextuales...); • elementos de planificación y gestión de los contenidos que se ofrecen.
Actividades (puesta en práctica)	<ul style="list-style-type: none"> - procedimientos (modos y maneras): <ul style="list-style-type: none"> • elementos pedagógicos en el diseño de actividades; • elementos psicológicos para determinar procedimientos

	<p>(edad, reto, interacción...);</p> <ul style="list-style-type: none"> • elementos motivadores; • elementos procedimentales relacionados con el contexto pragmático y sociológico; • elementos de planificación y gestión de las actividades en el aula (orden, secuenciación, coherencia...). <p style="text-align: right;">(Sánchez Pérez, 1997: 17)</p>
--	--

El autor define las características de los tres componentes del método, también denominado “modelo de actuación”, “modelo metodológico” o “modelo docente”. El componente teórico hace referencia a la manera en que el profesor enseña la lengua, que depende de su propia concepción de la lengua en referencia a una determinada teoría lingüística, pero también del contexto en que enseña, por ejemplo el medio geográfico (ciudad o campo, muchos o pocos contactos con otras lenguas y culturas; contexto social y cultural; contexto histórico, entendido como hechos pero también modas y tendencias). Por contenido se entienden los objetivos de la docencia y de la discencia. La selección de estos objetivos depende también de factores como la concepción de lenguaje y contexto de enseñanza, así como de las necesidades y los fines de los alumnos, los principios pedagógicos y la teoría del aprendizaje en boga en un determinado momento (especialmente con respecto a la selección, la ordenación y la gradación de los elementos lingüísticos). El tercer componente, las actividades, son el último eslabón de la cadena del proceso de enseñanza/aprendizaje y representan el medio a través del cual se pone en práctica el modelo docente y que permite al profesor transmitir a los alumnos el contenido, en el orden que considera más oportuno. Por lo tanto, se puede afirmar que utilizar una metodología en la clase de idiomas significa “elegir un camino determinado para la docencia, frente a otros posibles a que el profesor tiene opción” (1997: 23). Para elegir y configurar este camino, es decir el método más adecuado, hay que considerar tres ejes: la naturaleza y las características de la lengua objeto de la enseñanza; los objetivos que se pretenden alcanzar; y los instrumentos, técnicas o medios utilizados para alcanzar los objetivos.

El primer eje, la naturaleza y las características de la lengua objeto de la enseñanza, está vinculado con la teoría lingüística y pedagógica vigente en cada época. Las tres preguntas a las que intenta responder la didáctica de lenguas, de hecho, son: “¿qué es la lengua?, ¿cómo se

puede enseñar mejor?, ¿cómo se desarrolla en el hombre el proceso de aprendizaje?” (Sánchez Pérez, 1997: 24). Estas tres preguntas son abordadas por tres disciplinas, respectivamente la lingüística, la pedagogía, la psicología. Según las respuestas que se den a estas preguntas, se configura un modelo de actuación en el que los actores, profesores, alumnos, creadores de materiales didácticos, desempeñan papeles diferentes.

En el método tradicional o gramatical, por ejemplo, se concebía la lengua como la aplicación de un conjunto de reglas gramaticales y se hacían coincidir lengua y gramática. Los materiales eran gramáticas escritas por gramáticos, sobre las que se basaba el profesor adoptando para las lenguas modernas el mismo método que se usaba para las lenguas clásicas, latín y griego. El advenimiento de la metodología audio-oral en el siglo XX representa un ejemplo de un cambio en la teoría lingüística que origina otro cambio paralelo en la metodología para la enseñanza de lenguas. En esta corriente se destaca precisamente el papel de los materiales docentes para la clase, en los que se aplican los principios de la ciencia lingüística moderna y los resultados de la investigación científica sobre el lenguaje. En esta perspectiva, tienen que ser los lingüistas y no los profesores los que tienen que elaborar los materiales para la clase. Se supone que en cuanto especialistas en la ciencia del lenguaje están preparados para seleccionar las estructuras y el léxico adecuado, básico y representativo. El profesor (aquí concebido como *instructor* y no como *teacher*) tiene que ofrecer al alumno un conjunto de materiales lingüísticos organizados por los especialistas, mediante actividades también basadas en estudios científicos procedentes de otra ciencia, la psicología. De esta manera, viene a ser un “intermediario para la práctica”, que no tiene que plantearse cuestiones teóricas (1997: 25). Cuando entra en auge el método comunicativo, se replantea el papel tanto del profesor como del material, puesto que la idea es enseñar a los alumnos a comunicar en la lengua y no ya a repetir estructuras.

El segundo eje, los objetivos que se pretenden alcanzar, derivan de la teoría. Si esta es bien definida, sólida y coherente, la programación y los objetivos pueden organizarse de manera eficaz y sistemática. En la metodología llamada tradicional (de gramática y traducción), que procedía de la concepción de la lengua como gramática, los materiales reflejan esta concepción y presentan los contenidos elaborados según criterios de organización gramatical, por lo que no se toman en cuenta por ejemplo la frecuencia de uso de léxico o de frases aprendidas (como denunciaban alumnos de la escuela de Barbiana en *Lettera a una*

professoressa), las necesidades de los alumnos u otros factores extralingüísticos que pueden favorecer el aprendizaje, como la motivación. En los libros o manuales la lengua se explica en términos de gramática porque la idea es que se llega al uso de la lengua a través del aprendizaje de elementos formales, de reglas y palabras con las que se forman frases.

En la metodología de base estructural, por ejemplo en el método audio-oral, cambian los objetivos y los programas docentes. Los manuales presentan conjuntos de estructuras lingüísticas que el alumno tiene que consolidar mediante la repetición continuada. No se mencionan las reglas y no hay que aprender listados de palabras, puesto que las palabras tienen que aprenderse dentro del contexto de las estructuras en que se presentan. Aquí la elaboración de los programas de los manuales (sillabus) y la fijación de los objetivos docentes responden a la idea de la lengua como conjunto de estructuras organizadas según una jerarquía. Así, se cree que la lengua se aprende adquiriendo y consolidando las estructuras que la constituyen y los objetivos docentes se describen y definen en torno a estas estructuras.

El tercer eje, los instrumentos, técnicas o medios utilizados para alcanzar los objetivos, son las operaciones y actividades a través de las que se concreta el método y se hace explícita la metodología. En general, según Sánchez Pérez, todos los métodos pueden elegir técnicas adecuadas para lograr los objetivos que se proponen. Sin embargo, no todas las técnicas pueden ser útiles para todos los métodos. Algunos métodos no han llegado a concretarse y a consolidarse precisamente porque la teoría y los objetivos no han encontrado unas técnicas adecuadas para la aplicación, como por ejemplo ha ocurrido con los niveles umbral o programas nocional-funcionales.

Después de pasar reseña a los métodos que se han aplicado en la enseñanza de idiomas, Sánchez Pérez afirma que desde principios de los años noventa, más que de un método específico se debería hablar de integración de métodos, de “método integral”. Después del auge del método comunicativo, de los años setenta a principios de los años noventa, ya no se ha propuesto un método único que proporcione un enfoque adecuado para abordar la enseñanza de lenguas en todos los contextos. Lo que se proponen, en cambio, son soluciones que integran ideas y técnicas de los diferentes métodos para responder a exigencias más concretas y a las necesidades de destinatarios específicos con determinadas características (edad, país de procedencia, contexto de enseñanza, etc.).

El método integral toma como punto de partida el método comunicativo, que se basa en la concepción del lenguaje como instrumento de comunicación, y lleva a cabo una selección coherente y sistemática de las técnicas propuestas por todos los métodos para integrarlas en un nuevo conjunto. Las actividades, según Sánchez Pérez (1997: 264) se seleccionan según los siguientes criterios:

- subordinación a los objetivos de la unidad, tanto generales como específicos;
- subordinación a los principios del aprendizaje;
- grado de eficacia en el proceso docente y discente;
- integración en el conjunto de la unidad.

La clase según el método integral Sánchez Pérez (1997: 264) se caracteriza por los siguientes rasgos:

1. actividades de exposición a la lengua que se aprende;
2. actividades cognitivas, en el sentido de actividades de concienciación del alumno sobre lo que hace y su problemática;
3. prácticas orales o escritas;
4. ejercicios de interacción, corrección y transferencia a situaciones equiparables.

No se prohíben por lo tanto contenidos o actividades propios del método tradicional, por ejemplo la gramática o la traducción. Se tolera cierto nivel de errores, de acuerdo con idea de interlengua, puesto que el método siempre tiene que ser considerado como un medio para conseguir un fin: “el criterio moderador en todo el proceso debe ser el logro de la eficacia comunicativa en cada grupo y en cada individuo, según las necesidades que definan a los alumnos” (Sánchez Pérez, 1997: 267). Tampoco hay que generalizar y creer que todo es absolutamente distinto en cada grupo de alumnos o en cada alumno, puesto que en cambio “en la docencia y en la discencia existen muchos rasgos que comparten los discentes y los docentes” (Sánchez Pérez, 1997: 267).

La observación de las actividades propuestas por los manuales realizado en este trabajo demuestra que efectivamente hoy en día los manuales aplican el método integral, ya que presentan actividades típicas de los diferentes métodos, incluso la traducción que en el

método comunicativo había sido abolida. Sin embargo, a veces se subtitulan “curso comunicativo” porque el enfoque comunicativo se considera el predominante y quizás también porque suena más “moderno”.

Desde el punto de vista de la creación de materiales didácticos, Gelabert et al. (2002) confirman lo que Sánchez Pérez plantea en el nivel teórico. La autora y diseñadora de materiales constata que en la metodología actual se hace referencia al enfoque comunicativo pero ya ha desaparecido la idea de método concebido como solución universal y se adoptan más bien enfoques curriculares que conciben la enseñanza y el aprendizaje como un “proceso dinámico que se desarrolla sobre la base del diálogo y del intercambio de experiencias entre el profesor y los alumnos y que exige el compromiso y la colaboración de todos los que participan, directa o indirectamente” (2002: 7). Se trata de una nueva organización coherente con el análisis de necesidades comunicativas de los alumnos, en el que se hace especial hincapié en los procesos naturales de aprendizaje y al alumno, que en cuanto individuo tiene que estar capacitado para desarrollar su particular autonomía lingüística en un determinado contexto sociocultural de manera apropiada. Se proponen por lo tanto actividades y tareas que promueven la interacción y que permiten desarrollar una serie de competencias:

- competencia gramatical (dominio del código lingüístico);
- competencia sociolingüística (adecuación de los enunciados, significado y forma);
- competencia discursiva (capacidad para combinar estructuras y significados en el desarrollo de un texto oral o escrito);
- competencia estratégica (dominio de estrategias comunicativas verbales y no verbales para compensar deficiencias en la comunicación y para hacer la comunicación más eficaz);
- competencia sociocultural (desarrollo de un cierto grado de familiaridad con el contexto sociocultural en que se usa la lengua);
- competencia social (relacionada con deseo y confianza de alumno para relacionarse con otros, y con necesidad de desenvolverse en situaciones sociales).

Por lo tanto, el diseño de un curso de lengua propondrá actividades para la integración de destrezas o habilidades interpretativas (comprensión auditiva, comprensión lectora), y expresivas (expresión oral, expresión escrita), ya que todas sirven como “motor de arranque”

para la actividad comunicativa en la que se intentan reproducir interacciones reales (Gelabert et al., 2002: 7).

3.1.2. Modelos para el análisis de los libros de texto

Los libros de texto en cuanto instrumentos para la enseñanza han sido objetos de análisis por parte de los especialistas de diferentes disciplinas. En el ámbito del español como lengua extranjera, Fernández López propone unos “principios y criterios para el análisis de materiales didácticos” (2004) que podrían convertirse en pautas compartidas para todos aquellos especialistas que por razones diferentes necesiten clasificar los materiales en referencia a categorías derivadas principalmente de la glotodidáctica.

Ante todo, la autora aclara que el análisis de materiales didácticos puede abordarse por diferentes motivos. En la mayoría de los casos se trata de:

- análisis para dar a conocer un manual o material (reseñas);
- análisis para comparar manuales o materiales semejantes con respecto a objetivos, contenidos, nivel de lengua requerido para su aprovechamiento;
- análisis que permiten organizar los materiales didácticos disponibles por ejemplo en un centro de enseñanza;
- análisis para comprobar los resultados de la aplicación de una determinada metodología al aula o para comprobar la eficacia de determinadas técnicas didácticas empleadas en manuales sobre el proceso de adquisición de una lengua (investigaciones a medio o largo plazo).

En todos estos casos, la autora recuerda que el objetivo final nunca es criticar el trabajo de los autores de manuales y materiales, sino intentar describir en qué momento o en qué grupos conviene utilizar cierto manual o seleccionar los contenidos de más manuales, puesto que la idea es que todos los métodos pueden ser eficaces en una situación determinada y con un determinado grupo de alumnos.

Después de identificar algunas tipologías de análisis de materiales didácticos, la autora pasa reseña a los principales análisis de manuales y materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera. En 1974, Raimundo Ezquerra, ofrece una revisión de los diferentes

componentes que conformaban los manuales para la enseñanza de español como lengua extranjera en esa época, principalmente de corte estructuralista y publicados en el extranjero, ya que el primer manual publicado en España es *Español en directo* (1974). Este estudio le había sido encargado el año anterior por la Junta Directiva de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE), que deseaba recopilar información sobre los métodos de español que se estaban utilizando en Europa, para conocer título, autores, metodología, teoría de aprendizaje lingüístico sobre las que se basaban. Ezquerria elabora un esqueleto común para el análisis de manuales que envía a especialistas de diferentes países. Se trata de un esquema concebido para el análisis de manuales de corte estructural, por lo que no incluye elementos aportados por las metodologías sucesivas, como podrían ser, por ejemplo, las situaciones comunicativas, las funciones comunicativas, el componente cultural, etc.

En Estados Unidos, debido a la histórica situación de convivencia entre culturas diferentes, surge el interés por la incorporación del análisis de los elementos culturales en los manuales de lenguas extranjeras. En 1987, Arizpe y Aguirre estudian el tipo de referencia que se realiza en los manuales de español como lengua extranjera con respecto a ciertos grupos hispanos, cubanos, puertorriqueños y mexicanos.

En 1990, Ramírez y Hall publican un estudio que se ha convertido en un punto de referencia para los análisis sucesivos. Los dos estudiosos analizan los manuales de español como lengua extranjera más utilizados en Estados Unidos bajo tres perspectivas:

- perspectiva sociocultural: qué grupos y naciones de hispanohablantes se representan en los manuales; cómo se representa la información cultural (por ejemplo, visual o escrita); qué temas culturales y aspectos de la sociedad se tratan;
- análisis sociolingüístico: qué temas comunicativos se tratan (identificación personal, casa, familia, descripciones físicas, etc.); en qué situaciones puede producirse la comunicación (comprensión y expresión oral, lectura y escritura); qué contenidos lingüísticos se presentan en relación con las funciones de la lengua; y
- perspectiva curricular: se analiza una lección de cada libro, se evidencian los componentes de cada unidad, tema, situación, participantes, actividades de aprendizaje.

Sucesivamente este modelo de análisis es aplicado a los manuales publicados en España. En 1994 Rueda Bernao publica los resultados del primer intento de aplicación de los criterios de Ramírez y Hall a la evaluación de los libros de texto realizados y utilizados en España para la enseñanza de español como lengua extranjera. Los criterios propuestos por los dos investigadores estadounidenses habían sido elaborados según el programa de Educación Primaria y Secundaria del Departamento de Educación del Estado de Nueva York, Modern Languages for Communication (MLFC), que a su vez se basa en las directrices del Consejo de Europa para la enseñanza de lenguas según el método comunicativo. Rueda Bernao analiza cinco cursos, en total doce manuales, de metodología nociónal-funcional o comunicativa publicados entre 1984 y 1992 (*Intercambio, Para empezar, Esto funciona, Antena, Ven*), y ofrece una descripción sistemática de temas, situaciones, funciones que aparecen en los manuales. La descripción está pensada principalmente para los profesores que necesitan seleccionar los materiales más adecuados para cada situación de enseñanza.

Otra propuesta de análisis de materiales didácticos es la formulada por Areizaga Orube (1997) en su tesis doctoral, cuyo objetivo es mostrar cómo la evolución de la enseñanza de lenguas en los años setenta y ochenta se ha reflejado en una serie de manuales de la misma época. En el estudio se contrasta un grupo de manuales publicados en España con un grupo de manuales publicados en Estados Unidos, porque la autora parte de hipótesis de que los manuales están condicionados no sólo por la teoría lingüística sino también por el medio en que se publican y en que se usan. El presente trabajo también investigará, entre otras, esta hipótesis.

Fernández López formula una propuesta de análisis más operativa, que se concreta en dos tipos de fichas para analizar respectivamente los manuales y los materiales. Por “manuales” la autora entiende los “instrumentos de trabajo (en el aula o fuera de ella para el caso de los autodidactas) que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas” (2004: 724). La clasificación de manuales que propone se basa en criterios como la metodología de base y la especificidad del destinatario y de sus objetivos:

Tipologías de manuales para la enseñanza de español como lengua extranjera:
<ol style="list-style-type: none"> 1. metodología tradicional; 2. metodología audiolingual o situacional; 3. metodología nociofuncional; 4. metodología comunicativa; 5. enfoque por tareas; 6. posición ecléctica; 7. manuales centrados en la preparación del DELE; 8. manuales para niños; 9. manuales multimedia; 10. manuales para fines específicos. <p style="text-align: right;">(Fernández López, 2004: 724)</p>

Por “materiales”, en cambio, la autora entiende los “instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con un aspecto puntual y específico del aprendizaje de la lengua” (2004: 724). La clasificación propuesta para esta segunda categoría es la siguiente:

Tipología de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera:
<p>I. materiales de apoyo gramatical:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. gramáticas; 2. materiales centrados en problemas gramaticales; 3. libros de ejercicios;
<p>II. materiales para la comprensión y expresión escrita:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. comprensión lectora y expresión escrita; 2. materiales de lectura;
<p>III. materiales para la ampliación de vocabulario;</p>
<p>IV. materiales para la práctica de la fonética;</p>
<p>V. materiales para la comprensión y expresión oral:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. sin apoyo auditivo; 2. con apoyo auditivo; 3. materiales de base lúdica; 4. destrezas integradas;

VI. materiales para fines específicos;
VII. materiales con apoyo de vídeo;
VIII. materiales con apoyo informático;
IX. otros: <ul style="list-style-type: none"> 1. publicación de actividades y tareas aisladas; 2. materiales para la preparación del DELE; 3. metodología;
X. materiales centrados en la enseñanza de la literatura y la cultura. <div style="text-align: right;">(Fernández López, 2004: 724-725)</div>

La autora propone el siguiente modelo de ficha de análisis de manuales (Fernández López, 2004: 724-727):

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL	
Título	
Autor/es	
Datos bibliográficos	
Material	Impreso
	Sonoro
	Visual
	Multimedia

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos generales	
Metodología	
Organización en niveles	
Destinatario	
Programación de objetivos y contenidos	
Organización de cada lección	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL				
Papel de la L1				
Presentación de la L2	Contextualización de la lengua			
	Orientación deductiva / inductiva			
	Lengua oral / lengua escrita			
	Estrategias de aprendizaje			
	Progresión de contenidos			
Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación		
		Situaciones de comunicación		
		Funciones lingüísticas		
		Elementos pragmáticos		
		Comunicación no verbal		
	Presentación	Diálogos		
		Imágenes		
		Otros		
	Ejercitación			
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos y ortológicos	Metodología		
		Variedades de lengua		
		Ejercitación		
	Contenidos gramaticales	Progresión		
		Metodología		
		Presentación		
		Ejercitación		
	Contenidos léxicos	Selección		
		Presentación		
		Ejercitación		
	Contenidos culturales	Programación	Cultura formal / no	

		formal	
		Diversidad cultural	
		Orientación contrastiva	
	Presentación	Integración lengua / cultura	
		Representación	
Ejercitación			
Materiales de evaluación			
OBSERVACIONES			

Este es el modelo de ficha que la autora propone para en análisis de los materiales (Fernández López, 2004: 731):

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MATERIAL	
Título	
Autor/es	
Datos bibliográficos	
Material (impreso / sonoro / visual / multimedia)	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MATERIAL	
Objetivos	
Destrezas	
Nivel	
Destinatario	
Organización del material	
Organización de cada unidad	

ANÁLISIS DEL MATERIAL	
Contenidos comunicativos	
Contenidos lingüísticos	
Contenidos culturales	
OBSERVACIONES	

3.2. Los materiales didácticos para estudiantes itálfonos: historia y actualidad

Los materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera empleados en Italia proceden de tres tradiciones, en orden cronológico: las gramáticas tradicionales de español para italianos, cuya origen remonta a la época de la dominación española; los manuales de español como lengua extranjera publicados en el extranjero, sobre todo en España, a partir de los años setenta; los manuales publicados en Italia a partir de los años setenta concebidos para responder a las exigencias concretas de las diferentes tipologías de alumnos combinando el enfoque contrastivo con el método comunicativo.

A partir de la segunda mitad del siglo XX el estudio del español como lengua extranjera empieza a adquirir un volumen suficiente como para que se empiecen a publicar manuales que aplican las más recientes teoría lingüísticas y didácticas. A las tradicionales gramáticas vienen así a añadirse manuales que adoptan los diferentes métodos, primero estructuralista, más concretamente audio-oral, luego situacional, nocional-funcional y finalmente comunicativo. En este apartado, haciendo referencia a Sánchez Pérez (1992) y Calvi (1995) se presentarán los principales manuales de español publicados en España y en Italia desde los años sesenta hasta la época actual. Se presentará con más detalle el panorama actual de la producción editorial para la enseñanza del español en Italia y se hará hincapié en las distintas modalidades en las que se ha intentado aplicar el enfoque contrastivo en los materiales para estudiantes itálfonos.

3.2.1. Los manuales para italianos en los siglos XX y XXI: tradición, innovaciones, contrastividad

Calvi (1995) propone un recorrido por la producción editorial de español lengua extranjera para italianos en el siglo XX, es decir, en la época en que esta lengua empieza a estudiarse en la universidad y en la escuela secundaria. En este recorrido la autora delimita una primera etapa que abarca el período 1928-1969, caracterizada por los manuales de autores italianos. Como ya se ha observado en este trabajo, en sus comienzos el hispanismo italiano era minoritario y estaba poco interesado en la lengua. Cuando se crean las primeras cátedras universitarias se publican gramáticas y diccionarios bilingües para las exigencias de los estudiantes, que siguen la tradición de la enseñanza del español en Italia. Algunos de estos

manuales son por ejemplo *Lezioni di lingua spagnola* de Biancolini (1928), *Guida allo studio della lingua spagnola* de Boselli (1936), *Grammatica spagnola corredata di esercizi di versione e di conversazione ed arricchita di un vocabolario italiano-spagnolo e viceversa* (1943), *El idioma español* de Rocchi Barbotta (1944), *Gramática española* de Gallina (1963). Estas obras suelen incluir: la explicación gramatical con ejemplos traducidos al italiano; ejercicios de traducción; lecturas; material para la conversación; pequeños glosarios. Este método gramatical tradicional en Italia está tan consolidado que algunos autores lo siguen adoptando incluso cuando en glotodidáctica ya se ha asentado el enfoque estructuralista. Por otra parte, este método presenta para los alumnos italófonos algunas ventajas con respecto a los manuales importados de España que siguen el método estructuralista pero están concebido para anglófonos y por lo tanto no tienen en cuenta factores como las diferencias y posibles interferencias entre L1 y L2, el ambiente, la formación previa de estudiante. Además, los manuales que siguen el método tradicional son más adecuados para estudiar en la universidad, en esa época la situación más habitual en la que se aprendía español. Los manuales de corte estructuralista, en cambio, exigían una práctica más intensa, sobre todo en el laboratorio lingüístico en el caso de los métodos audio-orales, mientras que en la universidad italiana al estudio de la lengua extranjera se dedicaban unas pocas horas por semana.

La segunda etapa delimitada por Calvi corresponde a los años setenta y la primera mitad de los años ochenta y se caracteriza por el comienzo y el sucesivo desarrollo de la producción de manuales en España, junto con los primeros textos publicados en Italia para grupos específicos de estudiantes, principalmente universitarios. El primer manual publicado en España es *Español en directo* de A. Sánchez et al., (1974), en el que se reflejan las nuevas corrientes metodológicas, principalmente de base estructural, en su variante “situacional”. El manual también incluye elementos del método directo, como los dibujos para favorecer la asociación palabra-objeto, y elementos del método gramatical que se mantienen en los métodos estructuralistas como la esquematización de los puntos de gramática.

Según Calvi, de hecho, los primeros cursos importados de España y Francia, *Español en directo* (1974) o *Vidas y diálogos de España* (1968) no son adecuados para aprender español en la universidad, sino que pueden servir más bien de vez en cuando como refuerzo oral o para exigencias específicas. Los defectos de estos cursos destacados por la autora son la repetitividad, el mecanicismo, la artificiosidad, puesto que no hay referencias a situaciones

comunicativas reales. Estos defectos se hacen todavía más evidentes en el caso de lenguas afines como español e italiano. Calvi constata que si el material propone prácticas para una producción muy controlada, no sólo el estudiante se aburre sino que se dejan de aprovechar las ventajas de la afinidad entre las dos lenguas. Al no haber abordado de manera sistemática la relación entre los dos sistemas, la lengua nativa vuelve a aflorar cuando de la repetición se pasa a producción.

En Italia, de hecho, se expresa la exigencia de una investigación que aborde de manera científica el problema de las relaciones entre las dos lenguas, para preparar el terreno para instrumentos didácticos actualizados. En Pisa en 1976 en el Congreso de la AISPI se propone un proyecto de gramática contrastiva de italiano y español actualizada desde el punto de vista metodológico que debería ser dirigida por R. Rossi, Edoardo Vineis, Giuliana di Febo. Este proyecto no ha llegado nunca a concretarse, pero sí ha habido grupos de estudiosos que han formulado propuestas para la didáctica del español en Italia.

En 1977 se publica *Español situacional* de Calvi, Provoste, que tendrá nuevas ediciones en 1981, 1988. Este manual conjuga el enfoque comunicativo con el contrastivo para buscar un planteamiento adecuado para los estudiantes itálofonos. Las novedades del método situacional identificadas por la misma autora son el aprendizaje basado en diálogos o breves narraciones de tipo coloquial en las que se presentan las principales estructuras gramaticales y el léxico de base; la exposición teórica parecida a las metodologías tradicionales, en la que se adopta un enfoque contrastivo, pero esquemático, para principiantes, sin “proliferación” de reglas y excepciones; contenidos lingüísticos (ejemplos, ejercicios, lecturas) que reflejan la experiencia real de los alumnos y las transformaciones de la sociedad y las costumbres.

En el mismo año, también se publica *Lengua viva. Curso audiolingüístico para estudiantes italianos*, de Nuzzo (1977), que representa uno de los pocos intentos de adaptar las metodologías audio-orales a las exigencias de alumnos itálofonos. Incluye sesiones de reflexión gramatical y va acompañado de casetes para la práctica audio-oral en el laboratorio lingüístico.

Entre finales de los años sesenta y principios de los años setenta se habían dado innovaciones profundas en la lingüística que poco a poco se reflejan en la glotodidáctica y luego en el diseño de materiales. La lingüística se enfoca en los aspectos comunicativos y en la competencia comunicativa, dos conceptos desarrollados dentro de la sociolingüística. Otra

noción central es la de acto de habla, que está determinado por las condiciones en las que se da la interacción. Los nuevos principios de la glotodidáctica destacados por Calvi son la prioridad de las exigencias comunicativas del alumno; la prioridad de la semántica sobre la gramática; la importancia de los factores culturales como instrumentos para la competencia comunicativa; la lengua nativa como principal fuente de hipótesis sobre lengua extranjera; la reflexión sobre las estructuras de la lengua extranjera, con el predominio de la sintaxis contrastiva.

En 1971 el Consejo de Europa promueve un proyecto para la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos que se basa en el programa de aprendizaje nocional-funcional de Wilkins (1976), en que los contenidos se organizan en categorías nocionales (semánticas y gramaticales) y categorías funcionales (funciones comunicativas). En los años sucesivos, se publican los volúmenes de los niveles umbral de las diferentes lenguas, entre estas el de español en 1979, que presentan un elenco de categorías nocionales y funcionales correspondientes a las necesidades básicas de los alumnos adultos que desean aprender una segunda lengua. El nivel umbral corresponde al nivel de conocimientos suficientes para que el hablante pueda desenvolverse de manera autónoma en la lengua extranjera. A partir de las categorías propuestas por el *Nivel Umbral* de español, en el ámbito glotodidáctico se elaboran también categorías para los niveles sucesivos, como por ejemplo en el *Repertorio de funciones comunicativas del español* de Gelabert M.J., Herrera M., Martinell E. y Martinell F. (1988) para el nivel umbral, intermedio y avanzado.

El elenco presentado por el *Nivel Umbral* representa una fuente de referencia elaborada por lingüistas que tiene que ser adaptada en los materiales docentes. Sucesivamente, empiezan a publicarse materiales que adoptan el enfoque nocional-funcional, sobre todo para la enseñanza del inglés. *Entre Nosotros* (1982) de Sánchez, Ríos, Matilla, representa el primer intento de adaptación de los programas nocional-funcionales al español. Las principales innovaciones de manual consiste en que la unidad se organiza según criterios nocional-funcionales y ya no gramaticales y se presentan las funciones lingüísticas correspondientes al Nivel Umbral.

Según Calvi, el método nocional-situacional no acaba de encontrar una aplicación práctica eficaz. En los años ochenta, a raíz de los nuevos enfoques de la lingüística y la glotodidáctica, empiezan a publicarse manuales de tipo comunicativo que van más allá del programa nocio-

funcional entendido como elenco de categorías abstractas y hacen más bien hincapié en elementos como la motivación, las estrategias comunicativas, el desarrollo de habilidades discursivas. Se empieza a postular el uso de materiales auténticos como textos, documentos de prensa y otros medios para nativos como expresión de la realidad cultural del país del que se está estudiando el idioma. Se rechazan materiales icónicos y textuales prefabricados para fines didácticos, se renueva el aspecto iconográfico de los manuales, que ahora aparece más dinámico y variado; se introducen nuevos soportes audiovisuales, como la televisión.

En España se publica en 1984 *Para empezar* del Equipo Pragma, que también intenta aplicar el enfoque nocional-funcional a la enseñanza del español como lengua extranjera. El punto de partida para la elaboración de los materiales es la selección de un elenco de funciones. Los elementos gramaticales son presentados de acuerdo con este elenco de funciones.

Sucesivamente, se publican textos cada vez menos estructuralistas y más comunicativos, con una gráfica variada, muchos colores, fotos, materiales más o menos auténticos, un aparato rico de cuadernos de ejercicios, guías didácticas, materiales audio y video, etc. Entre estos Calvi menciona *Esto funciona* (1983) y *Antena* (1986) del Equipo Avance. En estos manuales los puntos de partida para la organización del contenido son los elencos temáticos, los elencos funcionales, los elencos gramaticales, los elencos léxicos. La secuenciación de las actividades está determinada por criterios como el desarrollo del proceso comunicativo, la motivación, el interés, la lógica de desarrollo de un tema.

Otros títulos más recientes mencionados por Calvi son *Intercambio* (1989), *Ven* (1990), *Viaje al español. Curso de español multimedia* (1992). Las principales editoriales españolas especializadas en español como lengua extranjera son Difusión, Edelsa, Edinume, Santillana, SGEL. En Italia, en este período destaca la editorial Zanichelli.

Hacia finales de los años ochenta, después de aplicar el método durante unos años en la enseñanza, empiezan a observarse también las limitaciones del método comunicativo. Según los críticos, este método es válido sólo en las primeras fases del aprendizaje, adopta un enfoque discutible para la lengua hablada y carece de una reflexión metalingüística que permita alcanzar un dominio global de la lengua (Calvi, 1995: 37).

Siempre según Calvi, las mismas debilidades han sido reprochadas al enfoque por tareas, una variante del método comunicativo que ha tenido mucho éxito en España y que postula un

programa de aprendizaje de lengua estructurado en unidades que consisten en actividades de uso de la lengua y no en estructuras sintácticas o en nociones y funciones. Dos ejemplos de manuales que adoptan el enfoque por tareas son *Gente* (1997) y *Planet@* (1999).

En general, según Calvi, el punto débil de todos los manuales de esta época es su propósito de resolver todos los problemas de aprendizaje lingüístico aplicando un solo método. Por el contrario, lo que se requiere es una integración equilibrada de enfoques metodológicos, que se adapte a las exigencias de los estudiantes, el “método integral” de Sánchez Pérez. Asimismo, como sugería Fernández López, resulta útil un análisis y clasificación de los materiales existentes para que el profesor pueda seleccionar el más adecuado o llevar a cabo él mismo esa integración, juntando materiales de textos diferentes según las exigencias de la situación concreta de enseñanza/aprendizaje.

La tercera etapa delineada por Calvi, que en parte se solapa a la segunda, es la que va de los años ochenta hasta la fecha de publicación de *Lingue Affini* (1995) y que está marcada por la creciente producción en Italia de materiales de español como lengua extranjera para italianos. Las relaciones entre España e Italia se han intensificado y el interés por la lengua española en Italia va aumentando. A lo largo de los años ochenta la imagen de España en los medios de comunicación ha evolucionado. El folclore y la “leyenda negra” han dejado el paso a la imagen de un país en crecimiento, promocionada sobre todo por las celebraciones del Quinto Centenario y las Olimpiadas de 1992, aunque con momentos de estancamiento como la recesión provocada por la crisis mundial. Gracias al Mercado Común Europeo se intensifican los intercambios culturales entre Italia y España, que también se va convirtiendo en destino turístico. En la misma lengua italiana se encuentran fenómenos de penetración del español, como los hispanismos, falsos o verdaderos (“cucador”, “no tengo dinero”, “vamos a la playa”), empleados principalmente por efectos lúdicos.

En la escuela secundaria el español no experimenta un crecimiento significativo. En las universidades, academias privadas y sedes del Instituto Cervantes, en cambio, se registra un aumento espectacular en el número de estudiantes. La producción editorial empieza a mostrarse más sensible hacia la lengua española y su literatura. En la investigación el hispanismo italiano, que ha cobrado fama también en el extranjero en el ámbito literario, poco a poco se va abriendo a la lengua y a la glotodidáctica.

Los materiales didácticos empleados en los cursos son principalmente los cursos comunicativos realizados en España, que presentan los mismos problemas destacados en los cursos audio-orales para el público italiano, es decir la repetitividad y el hecho de que no se aproveche la proximidad entre las dos lenguas. En lingüística se destaca la importancia de las tipologías lingüísticas para la enseñanza, problema que en cambio parece ser ignorado por los textos y los programas de lengua extranjera. Al mismo tiempo, en los años ochenta empiezan a publicarse manuales que se basan en la idea de que, con independencia del enfoque metodológico, hay que respetar la contrastividad entre las dos lenguas. Se trata fundamentalmente de materiales para itálofonos estudiantes universitarios de facultades no literarias: *Materiales lingüísticos para la comunicación social* (1980) de Melloni y Capanaga (para las facultades de ciencias políticas); *Materiales de español para la economía* (1992) de Negre y Cuevas; *Texto en contexto. El español a través de lenguajes sectoriales* (1993) de Montalto, Rodríguez y Valero.

También se publican manuales genéricos para italianos: el cuaderno de ejercicios para la nueva edición de *Español situacional* (1993) de Calvi, Provoste; *Hablar y escribir en español*, que constituye el tercer nivel de *Español situacional* (1990) de Calvi y Provoste; *¡Claro que sí!* (1991) de Pérez y Poletini. En 1993 se publica *Itinerarios por el español*, que hasta su fecha de publicación era el único curso publicado en Italia con un aparato completo de material didáctico. Se trataba de una operación de integración y adaptación de un curso publicado en Francia. El primer volumen fue redactado por Melloni y Capanaga en Italia y dedicaba un amplio espacio a la contrastividad de italiano y español. Los volúmenes 2 y 3, de Bonhomme, Loscot, Torralbo, publicados en Francia, fueron adaptados para el público italiano por Melloni.

En general, el sector editorial escolar italiano muestra un interés creciente hacia la lengua española, pero no está dispuesto a hacer inversiones importantes en este sector. Así se “reciclan” para italianos los materiales importados del extranjero. El primer manual que lleva a cabo una operación de este tipo es *Español 2000*, manual de corte normativo situacional cuya primera edición remonta a 1981. En 1991 se publica la versión italiana, en la que el libro del estudiante se mantiene invariado con respecto a la edición original mientras que en el cuaderno de ejercicios para el nivel elemental se incluyen informaciones contrastivas y ejercicios específicos elaborados por Finassi y Giovannetti. En el siguiente apartado se verá

que este tipo de operación es uno de los recursos más frecuentes para ofrecer una versión adaptada de un manual concebido inicialmente para un público internacional.

3.2.2. La oferta editorial actual de materiales didácticos para estudiantes italófonos

Hoy en día el mercado editorial para la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia ofrece una gama muy amplia y diversificada de manuales, materiales y diccionarios. A continuación, retomando las consideraciones formuladas en Nanetti (2008), se intentará dibujar las principales tendencias y las principales tipologías de productos, con el objetivo de definir el contexto en el que se han publicado y se usan los manuales que se analizarán en el siguiente capítulo.

Como se ha visto anteriormente, a principios de los años noventa en Italia la lengua española se aprende principalmente en las universidades. La mayoría de los estudiantes se encuentra en facultades no literarias, puesto que en las carreras de lenguas y literaturas extranjeras se sigue privilegiando el estudio de la literatura. Al no haber todavía mucha demanda de materiales didácticos de lengua española para italianos, en el mercado todavía predominan los textos publicados en España que “per quanto aggiornati, sono sordi al problema della tipologia linguistica, dato che la maggioranza degli utenti di questi corsi sono di lingua madre inglese” (Calvi 1995: 40). En Italia se empiezan a publicar manuales según el método comunicativo y situacional que adoptan un enfoque contrastivo, a menudo concebidos para estudiantes de determinadas carreras, como los mencionados en el apartado anterior. La escasa demanda de materiales junto con el prejuicio de la facilidad del español para los italianos también afecta la producción lexicográfica. Como constata Marelló (1989: 196), no se publican diccionarios bilingües de español e italiano de gran tamaño, que la autora denomina “mayores” o “de mesa” (de 1.600 a 2.200 páginas, según la clasificación propuesta para la autora), puesto que no parece haber demanda suficiente para una obra de este tipo. Los únicos diccionarios bilingües de gran tamaño son los de Ambruzzi y Carbonell, cuya primera edición remonta respectivamente al año 1949 y 1950. Por otra parte, abundan los diccionarios de bolsillo concebidos como instrumentos para “apañársela”, por ejemplo para el turismo. A falta de diccionarios bilingües de gran tamaño, se publican algunas obras lexicográficas sobre temas específicos, como el diccionario bilingüe de neologismos *Nuevas palabras/nuove parole* de Calvi,

Monti (1991) y el diccionario *Falsos amigos al acecho* de Sañé, Schepisi (1992). Sucesivamente, con la publicación del *Grande dizionario di spagnolo-italiano, italiano-spagnolo* de Laura Tam (1997), su versión reducida de 1999 y el *Dizionario spagnolo economico e commerciale. Spagnolo-italiano, italiano-spagnolo*, siempre de Laura Tam (2006), en Italia empieza a crecer también el sector de los diccionarios de medio tamaño.

A lo largo de la década de los noventa y sobre todo en la primera década de este siglo, el mercado editorial para la enseñanza de español como lengua extranjera en Italia se ha expandido y diversificado debido a una serie de factores. Dos de estos factores se relacionan con fenómenos globales, o por lo menos internacionales, que no afectan sólo a Italia. En primer lugar, en España aumenta la producción editorial como consecuencia del aumento de la demanda de español como lengua extranjera en muchos países del mundo. Al mismo tiempo, España y los países hispanoamericanos han cobrado más visibilidad desde diferentes puntos de vista, cultural, artístico, económico, turístico, etc.

Para seguir el desarrollo de esta evolución en Italia, se puede identificar una primera etapa, que va más o menos desde principios de los años noventa hasta 2004-2005, en la que en España la producción de manuales registra un fuerte impulso. Se trata de obras nuevas o de nuevas ediciones de obras ya publicadas dirigidas a un público indiferenciado, de distintas nacionalidades. Sólo en unos pocos casos, como *Español 2000* mencionado por Calvi, se empiezan a publicar versiones adaptadas a un público específico, en este caso el italiano, a través de la inclusión de cuadros con informaciones contrastivas.

A lo largo del tiempo, en Italia empieza a cobrar consistencia la enseñanza del español en la escuela secundaria, que hasta ese momento, como se ha visto en el presente trabajo, había sido considerada la debilidad de la lengua española en Italia y el principal obstáculo para su difusión a gran escala. Concretamente, la mencionada Reforma del Ministro Moratti de 2003, al hacer obligatoria una segunda lengua extranjera en la escuela secundaria de I grado, redundó en un fuerte aumento en el número de alumnos de español como lengua extranjera en esta etapa escolar. Ya en el primer año de aplicación de la reforma, 2004/2005, muchos editores quieren proponer un producto específico y, a falta de tiempo, proponen una adaptación de obra ya publicadas. Es el caso por ejemplo de *Chicos Chicas* (2002) manual para adolescentes dirigido a un público internacional, que propone una versión para italianos en la que se han insertado cuadros con informaciones contrastivas en el cuaderno de ejercicios.

Otro tipo de operación es la de la editorial Zanichelli, que ofrece una versión para la escuela secundaria de I grado, *Contacto azul* (2004), que es el producto de la adaptación de un manual para la escuela secundaria de II grado, *Contacto* (2003) En los años sucesivos, las editoriales propondrán cursos proyectados específicamente para la escuela secundaria de I grado.

Finalmente, otro fenómeno que hay que tomar en consideración y que ya se ha adelantado en los apartados anteriores, es la evolución misma del concepto de “material didáctico”. Para responder a las necesidades de profesores y alumnos, los materiales ahora no sólo tienen que mantenerse al paso con las innovaciones metodológicas (teorías lingüísticas, teoría del aprendizaje, etc.) y tecnológicas (evolución de los soportes, del disco a los casetes, los CD, los DVD, los CD-rom y la Red), sino que también tienen que ofrecer una gama de componentes lo más amplia posible. En este sentido Balboni (2002: 51-52) habla de “costellazione di materiali”, con lo que entiende que un curso de lengua idealmente debería incluir:

- a. un manuale base, che presenta un percorso programmato, graduato, e che deve guidare lo studente a raggiungere uno dei vari livelli codificati dal Quadro di Riferimento Comune Europeo o dai consorzi di certificazione linguistica. Tale corso base può essere su carta, su CD-Rom o in Rete e spesso si articola in un volume (o una sezione) per il lavoro guidato dall'insegnante e uno per il lavoro autonomo, le esercitazioni ecc.;
- b. una serie di materiali per il rinforzo e il recupero, specifici per i vari livelli; anche questi materiali possono essere su carta o su disco o in Rete;
- c. materiali audio con monologhi e dialoghi «artefatti» (cioè eseguiti su un copione scritto dagli autori) e «autentici», il che non significa «raccolti in situazioni autentiche» ma «con una lingua autentica», basata su un canovaccio predisposto dagli autori e lasciato poi alla realizzazione spontanea degli attori;
- d. un ampliamento in Rete, per cui a ogni unità didattica corrisponde una serie di navigazioni guidate, in cui è possibile utilizzare in situazione di comunicazione autentica la competenza che si è acquisita;
- e. nel caso di materiale ecumenico, pensato in una nazione per studenti «stranieri» senza considerazione della loro madrelingua, deve esserci una sezione di adattamento del

materiale alle necessità linguistiche degli studenti del paese in cui viene usato; queste attività di adattamento possono essere condotte direttamente sul manuale oppure possono essere messe in Rete e scaricate dal singolo docente o studente;

f. video (in cassetta, DVD o Rete) per offrire una contestualizzazione soprattutto culturale; (...)

g. una guida didattica, che illustri all'insegnante il percorso glottodidattico e il senso di ogni attività e di ogni testo;

h. una batteria di prove di verifica graduate, unità per unità, modulo per modulo;

i. un sito, in cui raccogliere i contributi degli insegnanti che usano quel materiale e le loro elaborazioni, gli adattamenti, le valutazioni, le integrazioni, in modo da dividerle tra docenti che usano lo stesso materiale (Balboni 2002: 51-52).

La publicación de un curso que ofrezca todos estos componentes supondría una inversión muy costosa por parte del editor pero, por otra, parte cuanto más completo el curso, más éxito podrá tener. Así, para los materiales que Balboni denomina “ecuménicos”, puede observarse que las editoriales han adoptado diferentes soluciones para convertir un curso para un público indiferenciado en uno específico para italianos. Principalmente, en el mercado italiano pueden distinguirse tres tipologías de manuales, según su proceso de elaboración: manuales diseñados en Italia para estudiantes italianos; manuales diseñados en España para un público internacional; manuales diseñados en España, o en otro país, para un público indiferenciado y adaptados para el público italiano. Las adaptaciones pueden ser de distintos tipos. A veces se insertan cuadros con informaciones contrastivas en el cuaderno de ejercicios o en una sección determinada del libro del alumno (normalmente la gramática) dejando invariado el contenido principal. En otros casos se traducen al italiano las consignas de las actividades y las explicaciones gramaticales. En otros casos, en cambio, se dan intervenciones más consistentes en los contenidos. Evidentemente, intervenir sólo en algunas secciones del manual representa la solución más barata y más rápida, aunque desde un punto de vista didáctico es quizás la menos satisfactoria, ya que proporciona informaciones

puntuales y desconectadas entre sí, por lo que difícilmente podrá contribuir a concienciar al alumno sobre las diferencias entre las dos lenguas en cuanto sistemas.

Como se verá en el siguiente capítulo, la muestra de manuales objeto de análisis de esta investigación figuran entre los cursos propuestos para la adopción en la escuela secundaria italiana de I y II grado para el año 2008/2009, con la excepción de *Destino Erasmus*. Evidentemente, hoy en día hay más categorías que las identificadas por Calvi en el panorama de los manuales de español para italianos a principios de los años noventa. Ahora los fenómenos más evidentes son la proliferación de títulos para la escuela secundaria de I grado, así como el ingreso de muchas editoriales españolas en el mercado editorial italiano bajo varias formas. Por una parte, con frecuencia se combinan una editorial italiana con una española, como por ejemplo Difusión y Garzanti scuola; Edelsa y Logos; Espasa y Lang; SM y Hoepli. Desde el punto de vista económico, se trata del procedimiento que parece asegurar la mejor relación entre costes y beneficios, ya que la parte más consistente de la labor editorial es llevada a cabo por la editorial española, que puede invertir más recursos en un texto de español como lengua extranjera que una editorial italiana, que entre las lenguas extranjeras suele dar prioridad al inglés o al francés, lenguas que en la escuela italiana tienen un público potencial más amplio. Lo que hace la editorial italiana es pasar el texto producido por la editorial española a sus colaboradores, que suelen ser profesores de español en la escuela secundaria o a veces en la universidad, para que integren el contenido con informaciones contrastivas de tipo lingüístico o en algunos casos sociocultural. Aunque sea ventajoso desde el punto de vista económico, este procedimiento implica algunos riesgos, en primer lugar la inclusión de informaciones contrastivas que pueden resultar asistemáticas y desconectadas entre sí y que por lo tanto no se integran en un enfoque contrastivo eficaz.

En el mercado italiano también permanecen categorías más tradicionales, como los manuales publicados en España para un público internacional y los publicados en Italia específicamente para el público italiano. En ambos casos se trata de editoriales famosas que tienen una tradición consolidada en la enseñanza de lenguas extranjeras, como SGEL y Anaya en España, y Zanichelli o Loescher en Italia. Una última categoría menos definida es la de los manuales internacionales publicados como coediciones de una editorial española y una italiana, pero sin adaptaciones, como por ejemplo *Nuevo ELE* de SM y Hoepli.

Finalmente, cabe destacar la producción de materiales contrastivos para estudiantes italófonos. Parece tratarse de un fenómeno que responde a la necesidad de conjugar exigencias didácticas con vínculos del mercado. Frente a la necesidad de adoptar un enfoque contrastivo, en vez de elaborar gramáticas didácticas o manuales contrastivos, se publican pequeños volúmenes en los que se presentan y se hacen practicar los temas de gramática y léxico que pueden resultar más difíciles para los hablantes de una determinada lengua. De hecho, en el caso de los materiales contrastivos de SGEL y Edinumen, se trata de obras incluidas en colecciones que ofrecen materiales contrastivos del español con otras lenguas como inglés, alemán, francés, portugués. La dificultad puede surgir de diferentes causas, según las lenguas interesadas. En el caso de italiano y español, los elementos y estructuras en los que se hace más hincapié son los que pueden dar pie a errores debidos a interferencias. En el apartado siguiente se formularán algunas consideraciones acerca del enfoque contrastivo en los manuales y en los materiales específicos.

3.2.3. El enfoque contrastivo de italiano y español en los materiales didácticos

En su estudio dedicado a la lingüística contrastiva de español e italiano, Calvi (2003) se pregunta “qué papel debería ocupar hoy la lingüística contrastiva en la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que los trabajos teóricos pueden proporcionar materiales de apoyo para la formación de profesores o la elaboración de materiales didácticos, pero difícilmente llegarán en manos de los alumnos” (2003: 24). Según algunos debería limitarse a tener un papel predictivo, según otros debería incluirse en los contenidos objeto de aprendizaje. Por otra parte, el *Marco Común Europeo de Referencia* considera el enfoque contrastivo como un instrumento útil para potenciar la conciencia lingüística del alumno.

Según Calvi el enfoque contrastivo puede resultar útil tanto en el aula como en el diseño de materiales. En las clases, debería utilizarse como “reflexión consciente en el aula” en los casos en que puede ser útil. Este enfoque no debería concebirse como simple confrontación “estática” de estructuras, sino como “toma de conciencia activa” por parte del discente, que reconoce así la distancia interlingüística y al mismo tiempo la “distancia entre el horizonte cultural de la L1 y el de la L2” (2003: 25). En esta perspectiva, el enfoque contrastivo entendido como proceso dinámico, permite a los alumnos desarrollar su capacidad de

observación aprovechando la tendencia natural a contrastar los conocimientos de la L1 como fuente de hipótesis sobre la L2 y proporcionando un marco teórico adecuado para estas observaciones. En el diseño de materiales, el enfoque contrastivo, según Calvi, debería aplicarse en primer lugar a la elaboración de una gramática didáctica contrastiva de español e italiano que tenga en cuenta las dificultades específicas de los alumnos italófonos, con lo que la autora entiende una gramática para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera que se sitúe “en un nivel de abstracción intermedio entre la descripción científica y la aplicación, seleccionando sólo los aspectos realmente productivos” (2003: 26), puesto que no en todos los casos sirve aplicar procedimientos contrastivos como, por ejemplo, la presentación simultánea de estructuras.

Entre de la abundante oferta de materiales didácticos para la enseñanza de español como lengua extranjera para estudiantes italófonos, como se ha visto anteriormente, podemos identificar tres tipologías fundamentales de manuales y materiales, excluyendo las gramáticas, que aplican de alguna manera el enfoque contrastivo: los manuales publicados en España y adaptados para italianos, los manuales publicados en Italia, los materiales contrastivos, hasta la fecha publicados principalmente en España.

El principal objeto de estudio de este trabajo son los manuales, pero se hace mención de los materiales contrastivos en cuanto fenómeno interesante desde el punto de vista de la relación entre producción editorial y enfoques teóricos. Estos materiales, que se presentan en formato de pequeños manuales, representan una solución para la necesidad de presentar y consolidar los contenidos gramaticales de una manera específica para los hablantes de una determinada lengua. A falta de obras completas, como por ejemplo un curso entero o una gramática didáctica contrastiva como la propuesta por Calvi, que resultarían mucho más costosos, las editoriales han optado por proporcionar obras de pequeño tamaño, que ofrecen una versión sintética de esos contenidos.

En la figura 6 se presentan un ejemplo de los cuadros contrastivos de *Gente*, que incluye unos cuadros con informaciones contrastivas en el apéndice de gramática del libro del estudiante. En la figura 7 se reproduce una página de *Gente joven*, que también es una versión adaptada de un manual internacional en la que se ha incluido en cada unidad una página dedicada a la reflexión sobre la lengua española, la cultura de España e Hispanoamérica y la comparación con la lengua italiana y con Italia.

6 CONSULTORIO GRAMATICAL

gente que trabaja

ALGUNA VEZ, MUCHAS VECES, NUNCA

- ¿Has estado **alguna vez** en México?
- Sí, { **una vez.**
dos / tres... / varias / muchas veces.
- No, (**no he estado**) **nunca.**

También se puede decir:

Nunca he estado en México.

EL INFINITIVO

El Infinitivo puede tener en las frases las mismas funciones que un nombre: sujeto, OD, etc.

Aprender bien un idioma *es* difícil.
Me gustaría **trabajar** en una escuela.
Quiero **trabajar** en un banco.

Quando **nunca** precede il verbo non si mette la negazione **no** prima del verbo stesso.

Attenzione, però, non potrai dire:
No he **nunca** estado en México.

In spagnolo non puoi mai interporre un avverbio tra l'ausiliare e il Participo.

Fig. 6. Ejemplo de un cuadro con informaciones contrastivas en el manual *Gente* (Difusión-Garzanti scuola, 2004).

Como puede observarse, los cuadros proporcionan informaciones relacionadas con los contenidos de la página en que están insertados, por lo que pueden resultar asistemáticas y anecdóticas. En *Gente joven*, en cambio, donde están reunidas en una página, las anotaciones contrastivas, en este caso en forma de preguntas, pueden articularse en un discurso más organizado, que abarca elementos culturales de manera coherente. Por lo general, los cuadros contrastivos de los manuales suelen tratar los mismos temas: falsos amigos; palabras que presentan cambios de género en italiano y en español; *ser/estar* en comparación con *essere*; *hay* per *c'è/ci sono*; etc. Se trata principalmente de temas de gramática o de léxico, en los que se hace hincapié en las diferencias entre italiano y español. En el siguiente capítulo se observará si hay una relación entre estos contenidos culturales de los cuadros contrastivos y la cantidad y tipología de informaciones culturales incluidas en los mismos manuales.

¿Cómo eres? 3

El español y el italiano

Questa è una pagina che ti servirà a osservare gli elementi comuni e quelli diversi che ci sono tra la tua lingua, l'italiano, e la nuova lingua che stai imparando, lo spagnolo. Ti aiuterà quindi, a non fare troppa confusione con la nuova lingua. E ricorda: in questa pagina **NON** sei obbligato a scrivere in spagnolo!

- 1 Pensa a quale verbo si usa in spagnolo quando si vuole parlare di qualcuno con gli occhiali, "..... gafas" e di qualcuno che ha gli occhi verdi, "..... ojos verdes". È lo stesso verbo? C'è qualche differenza con l'italiano? Scrivi qui la tua osservazione:
- 2 Hai trovato qualche verbo spagnolo riferito a molte azioni che compi abitualmente durante il giorno o che ti piace fare, che assomigli molto all'italiano? Ha lo stesso significato in italiano? Scrivi qui degli esempi di *falsi amici*:
- 3 Quando usiamo parole straniere in italiano, non cambiamo né il modo di pronunciarle né il modo di scriverle. In spagnolo succede lo stesso? Scrivi degli esempi in spagnolo:
- 4 Sapevi che molti spagnoli che non conoscono l'italiano dicono che per parlarlo bisogna soltanto mettere una "i" alla fine della parola? E sapevi che anche gli italiani che non conoscono la lingua spagnola pensano che per parlarla bisogna solo mettere una "s" a tutte le parole? Adesso che conosci molte parole spagnole, credi che questo sia vero? Se credi di no spiega qui i tuoi motivi:
- 5 Pensa a come si esprime il concetto di abbondanza in spagnolo. Per esempio, quando vuoi dire che un ragazzo o una ragazza ti "gusta" e che "estás" enamorado/a", usi due forme diverse. In italiano esiste la stessa differenza? Scrivi qui le tue riflessioni:
- 6 Hai notato che alcuni nomi di ragazza in spagnolo finiscono in un modo che in italiano è da ragazzo? Sapresti fare un esempio di qualche nome e dire in cosa consiste la differenza tra l'italiano e lo spagnolo?



162 CIENTO SESENTA Y DOS

Fig. 7. La página “El español y el italiano” en el manual Gente joven (Difusión-Garzanti scuola, 2006).

Los materiales contrastivos para estudiantes itálofonos, por otra parte, presentan una organización de los contenidos basada en la gramática, aunque según criterios diferentes. *Dificultades del español para hablantes de italiano* (Ediciones SM, 2003) y *Diferencias de usos gramaticales entre el español y el italiano* (Edinumen, 2005) están organizados según los temas de

gramática. *Dificultades del español para hablantes de italiano* trata en el orden los siguientes temas: el nombre y sus determinantes (*el árbol*); *ser, estar, haber y tener*; determinantes (*primer, ningún...*) y adjetivos (*blanca, grande...*); pronombres personales (*yo, tú, él...*); adverbios (*aquí, lejos, bien...*); expresiones de tiempo (*desde ayer*); preposiciones (*con, hacia, en...*); la expresión del pasado; subjuntivo (*cante, haya cantado*); la expresión del futuro; condicional (*cantaría*); imperativo (*canta, no cantes*); formas no personales del verbo (*cantar, cantando, cantado*); frases pasivas (*ha sido vista...*) e impersonales (*Se vive...*); frases negativas (*No me gusta nada...*); *pedir/preguntar, ir/venir, llevar/traer*. En una sección específica se presentan los errores más frecuentes que suelen hacer los estudiantes al emplear una determinada estructura o elemento gramatical (fig. 8).

Diferencias de usos gramaticales entre el español y el italiano trata aproximadamente los mismos temas: nombre, artículo, adjetivo, adjetivos y pronombres demostrativos, adjetivos y pronombres posesivos, adjetivos y pronombres indefinidos, adjetivos y pronombres numerales, pronombres relativos, pronombres personales, el adverbio, la preposición, la conjunción, el sistema verbal, tema de presente, tiempos del pasado, tema de futuro, los verbos auxiliares, formas no personales del verbo, verbos pronominales, verbos de construcción especial, verbos de cambio, perífrasis verbales, el subjuntivo, proposiciones subordinadas, la voz pasiva, pronunciación y ortografía. De los cuatro manuales es el único que sólo propone contenidos teóricos y no incluye actividades.

Español para hablantes de italiano (SGEL, 2006) y *Prácticas de español para italianos* (ArcoLibros, 2007), en cambio, están estructurados alrededor de los temas gramaticales que plantean especiales dificultades para los italianos. A diferencia de los otros dos, incluyen informaciones culturales (geografía, literatura, cine), aunque no en perspectiva contrastiva.

Español para hablantes de italiano trata, en el orden: dificultades ortográficas; los determinantes, definidos e indefinidos; los determinantes y pronombres, demostrativos, posesivos y numerales; pronombres personales en función de sujeto y de complemento; las preposiciones *a, de, en, desde, hasta, por* y *para*; comparativos y superlativos; *ser* y *estar*, pares de verbos no intercambiables y verbos pronominales; el verbo *haber*; tiempos de pasado y expresiones temporales.

Prácticas de español para italianos presenta los siguientes temas, siempre en el orden: el artículo y los demostrativos; las preposiciones de lugar y de tiempo; los pronombres personales; uso de

“pero”, “sino”, “sin embargo”, “todavía”; uso de “tanto”, “tan”, “así”; uso de los tiempos del pasado; las perífrasis verbales; el imperativo; indicativo y subjuntivo; estructuras italianas *esserci, né, ci, vi, diventare*.

1 El nombre y sus determinantes (el árbol)

Errores más frecuentes

- **En el género y número de los nombres**

<p>— Tengo que hacerme unas análisis mañana.</p> <p>¿Es nueva tu coche?</p>	<p>Tengo que hacerme unos análisis mañana.</p> <p>¿Es nuevo tu coche?</p>
---	---

Los nombres *análisis, coche, mapa, aire, miedo...* son **masculinos**.

<p>— De la herida de la pierna salía mucho sangre.</p> <p>Esta paella tiene poco sal.</p>	<p>De la herida de la pierna salía mucha sangre.</p> <p>Esta paella tiene poca sal.</p>
--	---

Los nombres *sangre, sal, flor, leche, tienda, oficina...* son **femeninos**.

<p>— Pedro estudia Matemática en la Universidad Autónoma.</p> <p>¿Alguien tiene una tijera?</p>	<p>Pedro estudia Matemáticas en la Universidad Autónoma.</p> <p>¿Alguien tiene unas tijeras?</p>
---	--

Los nombres como *matemáticas, tijeras, gafas, necesidades...* suelen utilizarse en **plural**.

- **En el uso de palabras extranjeras**

<p>— Esta mañana se me ha terminado el shampoo.</p> <p>Me comería un hot dog ahora mismo.</p>	<p>Esta mañana se me ha terminado el champú.</p> <p>Me comería un perrito caliente ahora mismo.</p>
---	---

El español adopta **palabras extranjeras** con mucha menos frecuencia que el italiano.

Fig. 8. Una página de Dificultades del español para hablantes de italiano (SM, 2003).

3.3. Análisis de los contenidos de los libros de texto de español como lengua extranjera

Otro tipo de análisis llevado a cabo en los manuales de lengua extranjera, que no está incluido en las categorías presentadas por Fernández López, son los que estudian el tratamiento de determinados contenidos. La autora, de hecho, se refería a análisis completos de manuales con diferentes objetivos, principalmente conocer y clasificar los manuales y materiales, o bien valorar la eficacia de un manual o material en una situación concreta de enseñanza/aprendizaje. Los estudios que se presentan aquí en el primer apartado, en cambio, han sido llevados a cabo desde una perspectiva lingüística, para ver cómo algunos manuales de español como lengua extranjera tratan determinados temas de gramática y léxico. Los que se presentan en el segundo apartado abordan desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua y la cultura el tratamiento del componente sociocultural. Esta última línea de investigación es la que más interesa este trabajo y que, por lo tanto, se retomará en el análisis que se presenta en el siguiente capítulo.

3.3.1. Análisis de los contenidos lingüísticos

Entre los análisis de los contenidos lingüísticos de los libros de texto de lengua española pueden distinguirse los análisis del tratamiento de determinados temas gramaticales y de léxico. A continuación se mencionarán algunos títulos que pueden considerarse representativos de la metodología y los objetivos específicos de este tipo de investigaciones.

Algunos estudios están dedicados a temas de gramática. Fernández Molero, Foncubierta Muriel, Gutiérrez Tobar (2004) estudian el tratamiento de las oraciones condicionales en algunos manuales de español como lengua extranjera. Baralo Ottonello (2004) analiza el tratamiento del conocimiento gramatical codificado en el léxico en algunos manuales de español como lengua extranjera. Bianchi (2005) propone un estudio de los demostrativos en cinco cursos de español para italianos y de las implicaciones didácticas, en el que aprovecha el esquema de análisis de Fernández López en versión reducida para clasificar el tratamiento de estos elementos gramaticales. Béguelin-Argimón (2004) y Gutiérrez Rivero (2004) investigan el papel de la gramática en algunos manuales de corte comunicativo, para averiguar qué lugar se le asigna concretamente a la hora de aplicar este enfoque en un material didáctico. Herrero

Soto (2004) investiga la aplicación del enfoque contrastivo en el tratamiento de la gramática en manuales de español para alemanes. Rodríguez Vilches (2004) estudia el tratamiento de las perífrasis verbales en algunas gramáticas y manuales de español y propone una clasificación de las perífrasis aspectuales. García Cornejo (2004) se ocupa del tratamiento de los tiempos verbales en los manuales de español como lengua extranjera para fines específicos. González Arguello (2000) estudia el tratamiento del imperativo en algunos manuales de español para principiantes. Castañeda Castro (1995) propone como criterio para el análisis de materiales el discurso generado por las actividades de práctica gramatical.

Otros estudios abordan temas de pragmática. Sánchez Sarmiento (2005), por ejemplo propone un análisis de los materiales de español como lengua extranjera o lengua segunda en relación con la competencia pragmática. El autor identifica los aspectos pragmáticos que según la teoría pragmática deberían tratar los materiales de ELE y los indicadores y parámetros de adecuación que deberían estar presentes en el diseño curricular del manual. A continuación pasa del ámbito teórico a los métodos en concreto y sugiere qué elementos de los manuales deberían valorarse para averiguar si se encuentran esos aspectos e indicadores: metodología didáctica del manual, técnicas, actividades de producción oral, textos orales y escritos, modalidad de trabajo. Pons Rodríguez (2004) estudia las expresiones tematizadoras en un corpus de 83 manuales de español. Albelda Marco y el Grupo Val.Es.Co. (2004) se ocupan del tratamiento de las partículas discursivas en gramáticas y manuales de español y formulan una propuesta de enseñanza. Tiina-Leena Salo (1999) estudia las estrategias conversacionales en los manuales de español y su aplicación en el aula.

Dentro del campo del léxico, se puede recordar el análisis léxico de algunos manuales de español llevado a cabo por Pérez de la Cruz (1997), que analiza el vocabulario de los colores presentado por los manuales y lo contrasta con un corpus de textos auténticos de diferentes países de habla hispana. Dentro de este ámbito, se ha dedicado especial atención al tratamiento de la variación sociolingüística, como por ejemplo en Andión Herrero (2003), que estudia el léxico americano en algunos manuales de español, y Grande Alija (2000), que aborda el tratamiento de la diversidad del español en algunos manuales.

3.3.2. Análisis de los contenidos socioculturales

Según Fernández López (2004: 730) a la hora de analizar los contenidos culturales de los manuales, habría que tomar en cuenta una serie de elementos:

- programación, progresión e incorporación de contenidos culturales;
- importancia de la cultura formal y no formal;
- representación de la diversidad cultural, representación de la variedad del mundo de habla hispana con respecto a escenas de la vida cotidiana, personas y tipos humanos, folclore, tradición, etc.;
- presencia del enfoque contrastivo entre cultura meta y culturas de los alumnos;
- grado de integración entre lengua y cultura, por ejemplo si la cultura aparece en actividades que trabajan estructuras lingüísticas o se plantean como prácticas aisladas;
- representación de los aspectos culturales en fotos, imágenes, dibujos, referencias a personajes conocidos, tópicos y lugares comunes españoles e hispanoamericanos; aspectos que conforman la “visión del mundo” que el manual quiere reflejar;
- temas tratados: de actualidad y puntuales o de validez universal;
- medios por los que se introducen los conocimientos culturales: fotografías, textos orales, escritos;
- representación de la cultura popular (costumbres, formas de vida, ocio y diversiones, etc.) y de la cultura clásica (literatura, arte, historia, etc.) de países de habla hispana.

A partir de los años noventa han empezado a producirse estudios sobre los contenidos culturales de los manuales de español como lengua extranjera que adoptan como criterios algunos de estos puntos, aunque nunca todos.

Fernández López (1991) propone un análisis de lo tradicional en los manuales, para el que realiza un vaciado de las imágenes de la España tradicional en los manuales de español más utilizados en la época, en orden cronológico *Español en directo*, *Español 2000*, *Entre Nosotros*, *Antena*, *Para empezar*, *Intercambio*, *Ven*. En el estudio, por una parte, analiza las costumbres, entendidas como juegos, fiestas con sus bailes y canciones, comidas, horarios, formas de tratamiento, gestualidad, etc. y por otra trata de establecer si en estas representaciones se refleja la diversidad cultural de la Península Ibérica. Los resultados del vaciado muestran una evolución en los manuales, por la que en las obras más recientes se detecta una imagen más

moderna y representativa de España que en las más antiguas. De las imágenes folclóricas y tópicas, poco a poco se pasa a imágenes vinculadas más bien con el turismo y, finalmente, a imágenes actuales y representativas de la vida cotidiana, no sólo tradicional.

Esteves dos Santos Costa (1996) investiga las relaciones entre lengua y cultura y presenta una muestra de soluciones encontradas en los manuales de español como lengua extranjera para la combinación de estos dos componentes en el cuerpo del manual. La autora constata que la introducción de los aspectos culturales, aquí entendida en el sentido de cultura clásica o “cultura con C mayúscula”, parece obedecer a dos esquemas de carácter básico. En primer lugar, la proporción, extensión e importancia concedida a los temas está relacionada con el nivel de dominio lingüístico de los aprendices, en el sentido de cuanto más avanzado el nivel más amplia es la presencia de la cultura. En segundo lugar, el componente cultural en la mayoría de los casos suele ser tratado de forma aislada, en un apartado especial, con lo que se cree otorgarle mayor relieve. En la mayoría de los manuales, la programación de los contenidos dentro de cada una de las unidades sigue la perspectiva nocional-funcional, por lo que a los temas culturales se dedica una sección especial que suele ser el cierre de la unidad, como si el fenómeno cultura representara el punto de llegada en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Como se verá en el análisis de los manuales en este trabajo, esta concepción parece mantenerse en los manuales más modernos, aunque a menudo también se insertan temas de cultura a lo largo de la unidad. Otro fenómeno observado por la autora es que en las secciones que los manuales dedican a la cultura, también se encuentra cultura entendida como costumbres y como vida cotidiana, es decir, no sólo “cultura con C mayúscula”.

Rodríguez Abella, R. M. (2004) analiza el componente cultural en algunos manuales de español para italianos, en concreto: *Grammatica della lingua spagnola*² (Vian y Bellini, Milano-Varese, Cisalpino, 1969), *Español situacional* (Calvi, Guasconi y Provoste, Milano, Unicopli, 1977) y *Materiales lingüísticos para la comunicación social* (Melloni y Capanaga, Bologna, Pitagora, 1980). La autora trata de ver si, al tratarse de manuales específicos para italianos, se explota la proximidad entre las dos lenguas y culturas. Luego, analiza la visión del mundo hispánico que se desprende de estos materiales para observar si se trata de una visión estereotipada o por el contrario representativa y finalmente considera si las diferencias interculturales y las falsas analogías entre las dos culturas se presentan de manera adecuada. La autora adopta como

modelo para su análisis la definición de modelos culturales propuesta por Balboni (1999) que comprende:

1. valores culturales de fondo: el tiempo, la jerarquía y el poder, el respeto social, etc.;
2. componente kinésico, es decir, los movimientos y gestos que tienen valor comunicativo: besos, abrazos, tocar, señalar, etc.;
3. uso de objetos que tienen fines comunicativos y/o valores simbólicos: la ropa, *status symbol*, objetos que se ofrecen como cigarrillos, bebidas, regalos, etc.;
4. recursos comunicativos relacionados con la lengua: tono de voz, velocidad, superposición de voces, registro formal/informal, maneras de estructurar el discurso, etc.;
5. estrategias comunicativas: cambiar de tema, defenderse, preguntar, interrumpir, ironizar, quejarse, proponer, resumir, pedir perdón, callar, comprobar la comprensión, etc.;
6. tipos de contextos comunicativos: diálogo, llamada telefónica, conferencia, reunión, etc.

La autora considera satisfactorio el tratamiento del componente cultural en los manuales considerados, pero se pregunta si se proporcionan instrumentos de análisis y catalogación del elemento cultural adecuados para que el alumno pueda desarrollar un “aprendizaje autodirecto y continuo” como postula Balboni.

Soler-Espiauba (1994) propone un recorrido por la imagen de España en los manuales de español como lengua extranjera que titula “de la España típica a la posmodernidad”. Como premisa, cabe citar a Lourdes Miquel (2004) que recuerda la imagen ofrecida en los manuales anteriores de corte estructural publicados fuera de España: una imagen “tópica, plana y lineal de esa España de posguerra” (2004: 512), que presentaba elementos considerados característicos como las mujeres vestidas de negro, los monumentos característicos como la Giralda y la Alhambra, la paella y la sangría, los hombres que piropean a las turistas suecas. De vez en cuando, y de manera totalmente decontextualizada, se incluían referencias a García Lorca y al *Quijote*.

Soler-Espiauba empieza su análisis por el primer manual publicado en España, Español en directo (1974). Aquí la autora registra, sobre todo en los dos primeros volúmenes, imágenes

estereotipadas de la vida familiar y social: amplia variedad de profesiones masculinas, mientras que las mujeres son amas de casa, enfermeras o secretarías; fotos de molinos, pueblos andaluces, mujeres con pañuelo negro y hombres con boina. A medida que se avanza en el curso, sin embargo, entran elementos culturales interesantes: la referencia al cine con los directores Luis García Berlanga, Luis Buñuel y Carlos Saura; a la pintura con Goya, Dalí y Picasso; a la poesía con Machado; informaciones sobre el español de América y el *Spanglish*; así como textos sobre la emigración, el mundo del trabajo y la condición de la mujer.

Sigue la descripción de *Lengua y vida española* (1978), del que la autora aprecia la calidad de los textos y del análisis lingüístico. Por otra parte, las imágenes siguen representando a una España triste y anticuada: toros, campo, fútbol, poco espacio para la mujer, ninguna mención a los acontecimientos políticos.

A continuación, se presenta *Vida y diálogos de España* (1976), que sigue el método audio-oral y presenta situaciones modelo de conversaciones e interacciones, por lo que puede afirmarse que carece totalmente de elementos socioculturales.

Con la llegada de los métodos comunicativos y del soporte audiovisual los manuales parecen animarse y empiezan a presentar una imagen más diversificada del país. En *Español 2000* (1981, con una nueva edición en 1991) se mantienen imágenes estereotipadas como la separación rígida entre profesiones masculinas y femeninas, los toros y el flamenco, pero por primera vez en un manual se dan informaciones sobre la organización administrativa y se habla de las Comunidades Autónomas. Además, se presentan contextos comunicativos nuevos, como fiestas, aeropuertos, hospitales y se habla de la vida cotidiana, por ejemplo de precios, del clima y de los horarios.

Para la autora es en 1982 cuando se inicia la “entrada en la Modernidad en cuanto a los nuevos planteamientos didácticos del español lengua extranjera” (1994: 484). En *Entre nosotros* (1982) se presenta una lengua real y no artificial como en los manuales anteriores y los contenidos empiezan a ser más variados. Con *Vamos a ver* (1984) la lengua se vuelve aún más natural y según la autora por fin se enseña la lengua que habla todo el mundo. Otro título de 1984 *Curso superior de español*, (con una nueva edición en 1991), según Soler-Espiauba presenta una amplia gama de contenidos culturales, quizás demasiados, pero tiene el mérito de reproducir los temas más actuales en la sociedad española de la época: la moda y el mundo de

la imagen, el amor, la enfermedad, el culto del automóvil o del dinero, la oposición de sexos, las relaciones de pareja, la infidelidad, el envejecimiento, la muerte digna, la libertad de expresión, la relación del intelectual con el poder, la influencia de la televisión en las masas.

Los métodos del Equipo Pragma de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona *Para empezar* (1984) y *Esto funciona* (1986) presentan imágenes aún más modernas: jóvenes parejas que conviven, estilos de vida actuales, así como los temas de actualidad de la España los años ochenta: el racismo, la crisis de la

vivienda, el derecho a la huelga, el régimen penitenciario, el desempleo, pero también escenas en fiestas de pueblo, bares, cines y cafeterías. La sociedad de consumo vive su época de máxima auge y la *movida* alcanza fama internacional.

Tres años más tarde, *Intercambio* (1989) mantiene la visión moderna presentada por estos últimos manuales y además incorpora América Latina a los contenidos culturales. *Ven* (1990) sigue en la misma línea y presenta un exhaustivo panorama artístico de América Latina, con referencia a la música, la pintura, la literatura.

El balance que la investigadora hace de este recorrido por los manuales de español de los años setenta y ochenta es positivo: se presentan imágenes cada vez más contextualizadas y actuales; se van desdibujando los estereotipos más evidentes, especialmente los estereotipos de género; entran temas controvertidos de la sociedad contemporánea; se mencionan a personajes famosos de la actualidad; se incorpora América Latina; se empiezan a utilizar materiales reales como artículos de prensa; se incluyen personajes de todas las edades para presentar situaciones interesantes y motivadoras también para los estudiantes más jóvenes.

Una línea de investigación que se ha desarrollado dentro del análisis del componente cultural en los manuales es la que se concentra en la representación de la mujer. El primer trabajo en este ámbito es el de Galiano Sierra (1991) sobre la representación de la mujer en los manuales de español como lengua extranjera. El objetivo es “comprobar si esos contenidos culturales que acotamos en la figura de la mujer corresponden a un reparto socio-cultural real” (1991: 119). Se analizan las ilustraciones y los textos en un corpus compuesto por los manuales *Ven*, *Entre nosotros*, *Para empezar A* y *Para empezar B*, *Antena 1*, *Español 2000*, *Intercambio 1* y *Español en directo 1A* y *Español en directo 1B*. En la identificación del patrón femenino propuesto por los manuales, la autora se basa principalmente en el papel que desempeña la mujer cuando

aparece, en primer lugar las profesiones que se le atribuyen. Con este respecto, la autora observa una evolución positiva, por la que la mujer se representa en profesiones cada vez más diversificadas y no ya sólo en las consideradas tradicionalmente femeninas.

Sitman, Lerner y Schammah-Gesser (1998) analizan el tratamiento de los temas de género en algunos manuales más recientes (*Planet@*, *Cumbre 2*, *Punto Final*, *A Fondo*). Las autoras constatan que tanto en la parte gráfica como en los contenidos se intenta dar una presentación equilibrada de hombres y mujeres.

Robles Fernández (2005) en su memoria de Máster se ocupa de “La mujer en los manuales de español lengua extranjera. Del estereotipo al personaje real e histórico, mujeres insignes, mujeres comunes, mujeres sin más”. Como resultado de su análisis de un corpus de manuales, la autora destaca la necesidad de incorporar imágenes más representativas de las mujeres aunque sí haya registrado mejoras con respecto a estudios anteriores. Otra memoria de Máster, la de Barceló Morte (2005) está dedicada a “Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003-2004”. Según la autora, en estos manuales tampoco se ofrece una imagen representativa de la presencia de hombres y mujeres en la sociedad española y, sobre todo, no se refleja la presencia de la mujer en la sociedad y los nuevos papeles y cargos que ha llegado a desempeñar. Ambas memorias tienen el objetivo no sólo de analizar la producción editorial actual, sino también de estimular una reflexión sobre el sesgo sexista de sus representaciones y promover una modernización de los materiales al respecto.

En Nanetti (2010) se propone una revisión de este planteamiento en una perspectiva más realista que enmarque el libro de texto en su contexto de producción y de uso. Siguiendo las más recientes investigaciones del análisis de los contenidos de los libros de texto en el ámbito anglosajón, se propone desplazar el objeto del análisis del manual en sí hacia el uso que el profesor hace del manual en cuanto primer usuario del manual que actúa como intermediario entre sus contenidos y los alumnos. Puesto que la evolución de la representación de la mujer en los manuales ha sido más lenta que la evolución de su papel en la sociedad real, se propone concienciar al profesor, que también pertenece a esa sociedad o tiene contactos con ella, si es extranjero, para que pueda estimular una reflexión por parte de los alumnos sobre los temas de género a partir del contenido de los manuales, sean estos estereotipados o no.

4. Análisis de los elementos culturales en una muestra de manuales de español como lengua extranjera para italianos

Con el objetivo de observar el tratamiento de los elementos culturales en los manuales que hoy en día están disponibles para los alumnos italianos de español como lengua extranjera, se han seleccionado trece cursos de español como lengua extranjera. Se ha realizado un vaciado de las referencias visuales y textuales a elementos culturales presentes en el material a disposición de los alumnos, que suele estar distribuido en dos o tres niveles, cada uno compuesto por un libro del alumno y un cuaderno de ejercicios. A continuación, se han clasificado estos elementos en relación con unas categorías que se han establecido a partir del *Plan curricular* del Instituto Cervantes y de Miquel (2004). Sucesivamente, se han puesto en relación los resultados de este análisis y categorización con unas variables que en las hipótesis iniciales se han considerado relevantes (fecha de publicación, país de publicación, tipo de destinatario), para observar si efectivamente estas variables determinan un diferente tratamiento de los elementos culturales.

A continuación se presentarán con más detalle la muestra de manuales analizados, la metodología de análisis y los resultados.

4.1. El análisis

Como se ha adelantado en la introducción, esta tesis nace del interés por el tratamiento de los elementos culturales en la enseñanza del español como lengua extranjera desde el punto de vista del diseño de materiales. Cuando se toma en las manos un manual, uno cae fácilmente en la tentación de buscar las imágenes más tópicas o estereotipadas, por ejemplo la paella, el flamenco, los toros o las playas, en el caso de España, o un indio o el tango, en el caso de América Latina, y denunciar el hecho de que la obra en cuestión no consigue abandonar la imagen tópica o folclórica del país. Sin embargo, como se ha visto en el apartado 2.3, sobre todo en Miquel (2004) la subcompetencia cultural que se pretende desarrollar en el alumno abarca una serie de componentes. En el *Plan curricular* estos componentes han sido clasificados como referentes culturales y como saberes y actitudes socioculturales. Miquel habla de “cultura esencial”, “cultura legitimada” y “cultura epidémica”. Evidentemente, sobre todo en el caso de culturas tan próximas como la italiana y la española, y en cierta medida

también la de los países hispanoamericanos, hay un cuerpo considerable de valores, actitudes, creencias compartidas (que corresponden a la “cultura esencial” de Miquel y a los saberes y actitudes socioculturales del *Plan*). En consecuencia, no es de extrañar que en los manuales se presenten imágenes o temas vinculados con elementos culturales característicos del país del que se aprende la lengua, porque de no ser así podría parecer que en España e Hispanoamérica todo es “igual que en Italia”. Lo que sí no debería ocurrir es que se presenten sólo estos elementos, sobre todo los que reflejan el imaginario más folclórico y tradicional, y se omitan otros elementos que, en cambio, proporcionan una imagen más moderna y diversificada del país, así como los menos visibles como valores y creencias. En el caso de materiales para italianos, además, si se presentan tanto los elementos característicos de España como los que son iguales o parecidos en Italia, se consigue aprovechar la proximidad entre las dos culturas y, al mismo tiempo, se contribuye a desarrollar la competencia intercultural.

4.1.1. La muestra de manuales

En referencia a los materiales analizados en el presente trabajo, se habla de muestra y no de corpus porque, como se verá, se han seleccionado textos que presentan características diferentes y, por lo tanto, no constituyen un corpus homogéneo.

El punto de partida para llevar a cabo la selección ha sido el elenco de los manuales propuestos para la adopción en las escuelas italianas para el año escolar 2007/2008. Recibí este elenco en formato de archivo Excel de la Asociación Italiana de Editores (AIE). Dentro de este elenco he seleccionado los manuales para la escuela de I grado y de II grado y he averiguado sus características en los catálogos de las editoriales disponibles en sus webs para identificar los que se presentaban como específicos para italianos. A los primeros manuales seleccionados con este método, he añadido los manuales para italianos publicados en el año 2008 y propuestos para al año escolar 2008/2009. Finalmente, he decidido incluir *Destino Erasmus*, que he conocido en Barcelona, porque representa una experiencia innovadora de manual destinado a un público específico de estudiantes extranjeros residentes en España, entre los que puede haber italianos. Se trata de un manual elaborado por un grupo de profesores de español del centro de Estudios Hispánicos de la Universitat de Barcelona, que

por lo tanto se basa en su experiencia de enseñanza de español como lengua segunda a estudiantes extranjeros procedentes de todo el mundo y residentes en Barcelona.

En el período sucesivo, de 2008 a 2011, algunas de estas editoriales han propuesto nuevos cursos tanto para la escuela secundaria de I grado como para la escuela secundaria de II grado. La italiana Loescher, por ejemplo, ha publicado un manual para la escuela secundaria de I grado, completando así la oferta de la editorial, que anteriormente sólo ofrecía un manual para la escuela de II grado. Las editoriales italianas Minerva itálica y Lang también ofrecen nuevos métodos para la escuela secundaria de I grado, que se añaden a sus anteriores cursos, respectivamente *Encuentros* y *¡Mucho gusto!*. Difusión y Garzanti scuola han publicado otro manual, *En clase*, que como sus precedentes *Gente* y *Gente joven*, es la adaptación para italianos de un curso internacional.

Para cada título, he analizado el curso entero, es decir, los dos o tres niveles de los que se compone. Para cada nivel he analizado los elementos culturales incluidos en el libro del alumno y en el libro de ejercicios, que en unos cursos forman parte de un único volumen y en otros están separados. En las fichas de los manuales que se presentan en el apéndice 2, elaboradas según el modelo propuesto por Fernández López (2004) se presentan las características de cada curso.

Los manuales objeto de análisis forman una muestra representativa que se caracteriza por diferentes fechas de publicación, diferente país de publicación, diferente destinatario, aunque siempre italiano, a veces exclusivamente y a veces no. Con respecto a la fecha, se ha considerado relevante la fecha de publicación del nuevo *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2006) que presenta unas indicaciones detalladas para el tratamiento de los elementos culturales. Adoptando este criterio, se pueden agrupar los cursos analizados según su fecha de publicación en:

- manuales publicados antes del *Plan curricular*: *Nuevo ELE* (2003), *Nuevo Ven* (2003), *Gente* (2004), *Mañana* (2004), *Conecta* (2005), *Encuentros* (2005), *Gente joven* (2006), *NosOtros* (2006);
- manuales publicados después del *Plan curricular*: *Nuevo Chicos Chicas* (2007), *Qué me cuentas* (2007), *Adelante* (2008), *Mucho gusto* (2008), *Destino Erasmus* (2009).

Con respecto al tipo de destinatario, se pueden identificar los siguientes grupos:

- manuales propuestos en Italia para la escuela secundaria de I grado: *Conecta*, *Encuentros*, *Gente joven*, *Mucho gusto*, *Nuevo Chicos Chicas*, *¿Qué me cuentas?*;
- manuales propuestos en Italia para la escuela secundaria de II grado: *Adelante*, *Gente*, *Mañana*, *NosOtros*, *Nuevo ELE*, *Nuevo Ven*;
- manual para estudiantes Erasmus residentes en España: *Destino Erasmus*.

Con respecto al país de publicación, se distinguen:

- manuales publicados en Italia: *Adelante* (Zanichelli), *Conecta* (Zanichelli), *Encuentros* (Minerva itálica), *Mucho gusto* (Lang), *NosOtros* (Loescher), *¿Qué me cuentas?* (De Agostini);
- manuales publicados en España, con diferentes tipos de adaptación para Italia: *Gente* (Difusión-Garzanti scuola), *Gente joven* (Difusión-Garzanti scuola), *Mañana* (Anaya), *Nuevo Chicos Chicas* (Edelsa-Logos), *Nuevo ELE* (SM-Hoepli), *Nuevo Ven* (Edelsa-Logos).
- manual publicado en España para un público internacional, que incluye italianos: *Destino Erasmus* (Universidad de Barcelona-SGEL).

En la ficha de cada curso se especifica el tipo de adaptación que se ha llevado a cabo para proponerlo en el mercado italiano.

4.1.2. Metodología del análisis

El análisis ha sido llevado a cabo en diferentes etapas. La primera etapa ha consistido en realizar un vaciado de las referencias a los elementos culturales, textuales y visuales, presentados por cada manual. A la hora de identificar cada referencia a un elemento cultural, se han tomado en cuenta principalmente las categorías “referentes culturales” y “saberes y comportamientos socioculturales” del *Plan curricular*. Se ha considerado “ítem” cada elemento que podía considerarse un elemento en sí, diferenciado de los demás, tanto por sus características intrínsecas como por la manera en que era tratado en el texto. El vaciado de las

referencias ha sido recogido en una ficha para cada sección de los que se compone el curso (libro del alumno y cuaderno de ejercicios o de otras actividades para cada nivel). Como puede observarse en las fichas incluidas en el apéndice 2, a la hora de registrar las referencias a los elementos culturales de cada manual se ha especificado si se trataba de elementos integrados en el contenido de la unidad o módulo o si aparecían en secciones dedicadas específicamente a los contenidos culturales, en sus diferentes vertientes (cultura, historia, geografía, arte, literatura).

Sucesivamente, se han identificado los elementos referidos a los países hispanoamericanos para ver en qué proporción se incluyen elementos de España y de Hispanoamérica en la imagen de “lo hispánico” que viene a definirse en cada manual. También se han tomado en cuenta aquellos elementos que podrían definirse “genéricos”, en el sentido de que podrían aplicarse tanto a España como a los países hispanoamericanos. Estos elementos, como se podrá observar, son muy escasos porque, de alguna manera, todas las informaciones que se proporcionan están vinculadas al contexto de un país determinado, que es el país en el que piensan los autores a la hora de elaborar el manual y que afecta todos aquellos elementos que componen la cultura “esencial” o “invisible”, que no deja de estar vinculada a una realidad concreta aunque en apariencia podría parecer generalizada. Esto ocurre, por ejemplo, en el caso de temas como los registros formal e informal, las supersticiones, las actividades de ocio, las maneras de celebrar cumpleaños, bodas, Navidad, carnaval, etc. En el caso de todos estos manuales, el país de referencia es inevitablemente España.

En la siguiente etapa, se ha analizado la presencia en cada curso de los tres componentes de la competencia sociocultural identificados por Miquel (2004), por lo que se ha calculado la proporción entre elementos relacionados con la “cultura esencial” o “cultura invisible”, los elementos que pertenecen a la “cultura legitimada” o “cultura clásica”, y los de la “cultura epidérmica” o “cultura con k”. En cierta medida, la “cultura esencial” comparte muchos rasgos, aunque no todos, con los “saberes y actitudes socioculturales” del *Plan curricular*, y la “cultura legitimada” en parte corresponde a los referentes culturales del *Plan curricular*, en concreto a los de los apartados 2 (“acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente”) y del apartado 3 (“productos y creaciones culturales”). Así, en esta etapa, se ha llegado a determinar la proporción entre “cultura esencial” y “cultura legitimada” en cada curso y también se han identificado algunos casos en los que se han intentado incluir

elementos de la “cultura epidémica”. En realidad, en el curso del vaciado se ha comprobado que estas categorías propuestas por Miquel resultan más problemáticas que las del *Plan*, porque no siempre queda claro a qué categoría habría que adscribir un ítem. Por ejemplo, en un principio los personajes famosos pertenecen a la “cultura legitimada”, pero no siempre se trata de figuras que efectivamente pertenecen a ámbitos de la cultura legitimada. Es este el caso de los deportistas o de los cantantes pop. Evidentemente, no pertenecen a la “cultura esencial” porque no es “esencial” conocerlos para hablar la lengua, pero tampoco pueden considerarse representativos de la “cultura legitimada”. Lo que se ha hecho en el vaciado ha sido adscribirlos a esta segunda categoría por exclusión, ya que no pertenecen ni a la “cultura legitimada” ni a la “cultura epidémica”.

Las categorías del *Plan curricular*, que se articulan en una serie de subcategorías, han sido adoptadas como criterios de análisis para la sucesiva etapa, en la que se han agrupado los elementos de “cultura esencial” y “cultura legitimada” en categorías más específicas, para observar qué tipo de elementos culturales aparecen con más frecuencia e identificar posibles tendencias en su tratamiento en los diferentes tipos de manuales. Se han considerado por lo tanto los siguientes tipos de elementos que forman parte de las tres categorías de “referentes culturales”:

1. Conocimientos generales de los países hispanos: geografía física; población; gobierno y política; organización territorial y administrativa; economía e industria; medicina y sanidad; educación; medios de comunicación; medios de transporte; religión; política lingüística;
2. acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente: acontecimientos y personajes históricos y legendarios; acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural;
3. productos y creaciones culturales: literatura y pensamiento; música; cine y artes escénicas; arquitectura; artes plásticas.

En la segunda categoría, además, se han clasificado los personajes por ámbitos (literatura, política, historia, música, etc.) para poder ofrecer un cuadro más completo de las figuras mencionadas en los manuales.

Finalmente, en una última etapa, se ha observado si en los manuales se aborda la competencia intercultural así como es definida en el apartado “habilidades y actitudes interculturales” del *Plan curricular*, donde se articula en cuatro componentes:

1. configuración de una identidad cultural propia;
2. asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales);
3. interacción cultural;
4. mediación cultural.

No todos los manuales mencionan la intercultural o competencia intercultural. Algunos presentan actividades relacionadas con esta competencia dentro de otras secciones, a menudo la de cultura. En el análisis, por lo tanto, se ha observado cómo se concibe la competencia intercultural en el curso, si se menciona explícitamente por ejemplo en la introducción o presentación, así como el tipo de actividades que se proponen bajo esta denominación.

4.2. Resultados del análisis

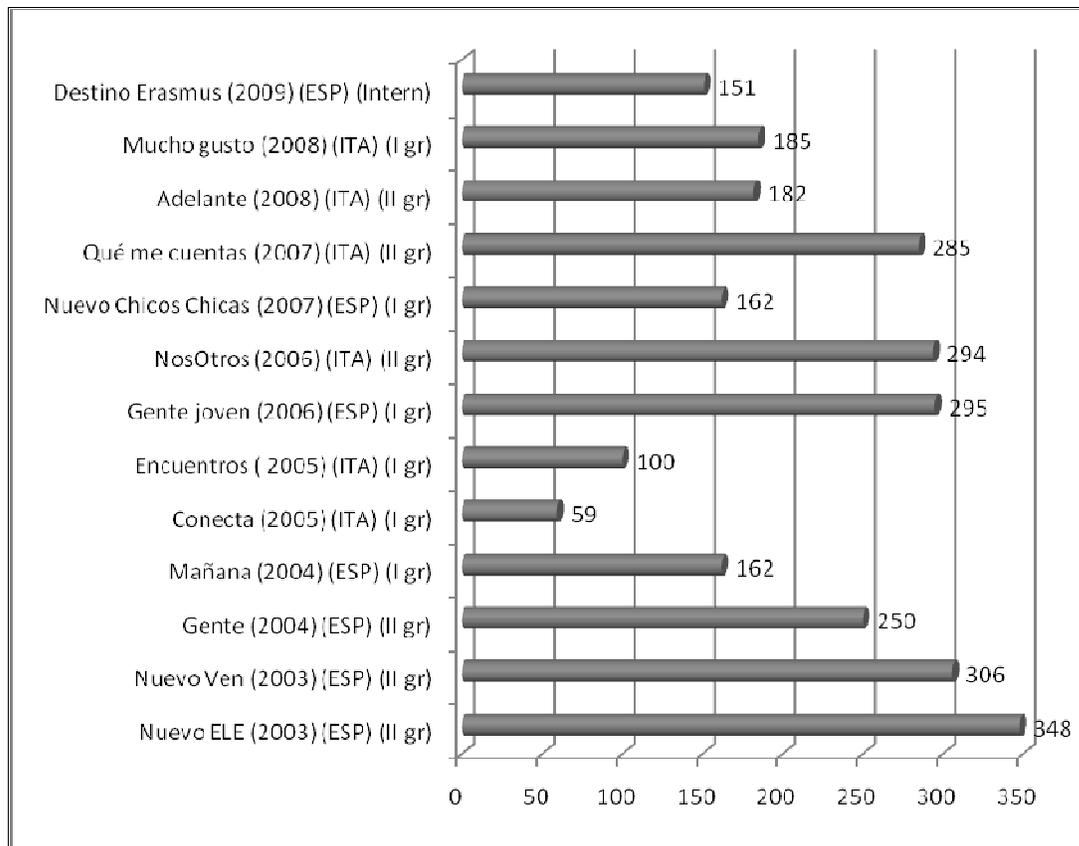
Las referencias a elementos culturales registradas en el vaciado y clasificadas según las categorías mencionadas en el apartado anterior han sido contrastadas con las hipótesis de partida. En concreto, se ha intentado determinar si se dan diferencias relevantes en relación con las siguientes variables: tipo de destinatario del curso, fecha de publicación, país de publicación.

4.2.1. Cantidad de elementos culturales

El número de referencias a elementos culturales detectadas en cada curso no es en sí un dato especialmente significativo, porque también ha de considerarse el tratamiento que reciben. De hecho, no es lo mismo que un elemento sea mencionado de paso o que sea objeto de una serie de actividades o reflexiones. Además, puede entrar en juego otro actor del proceso de

aprendizaje, el profesor, y decidir expandir algunos temas, por ejemplo una foto o un breve texto, y pasar por alto otros, que a lo mejor en el manual son tratados con más profundidad. Sin embargo, como se ha dicho, la perspectiva elegida para este trabajo en concreto es la del diseño de materiales, y por lo tanto se toman en consideración sólo los contenidos de los manuales.

Los datos relativos al número de referencias a elementos culturales incluidas en los manuales se presenta en la tabla siguiente con el único objetivo de demostrar que no hay diferencias significativas en relación con ninguna de las tres variables (país de publicación, fecha de publicación, tipo de destinatario). La única observación que se puede formular en relación con un fenómeno concreto es el hecho de que los más pobres son dos manuales italianos para la escuela secundaria de I grado publicados en 2005. Se puede hipotizar, y en el caso de *Conecta* se puede afirmar por experiencia directa, que se trata de dos cursos creados rápidamente para entrar en el mercado del español como lengua extranjera para la escuela secundaria de I grado. Se trata de un sector muy específico que a partir del año 2004/2005 experimentó un crecimiento repentino a raíz de la Reforma. Antes de esa fecha, sin embargo, casi no había manuales específicos y el líder del mercado era *Chicos Chicas* de Edelsa, manual de español para jóvenes adolescentes. Lo que se puede hipotizar es que si se mantiene la tendencia actual en el crecimiento del número de alumnos en esta etapa escolar y al mismo tiempo aumenta el número de profesores, poco a poco se crearán las competencias necesarias para diseñar materiales adecuados para este tipo de público y para este contexto de enseñanza (segunda lengua extranjera, pocas horas por semana, alumnos jóvenes, de 11 a 14 años) que, entre otras características, presenten una selección de elementos culturales cuantitativamente y cualitativamente adecuada.



4.2.2. Integración de la cultura

Como puede observarse en las fichas, cada curso propone una sección específica en la que declara presentar elementos de cultura y civilización. En este caso también puede afirmarse que no se dan diferencias significativas en relación con las variables propuestas. Una tendencia general que puede observarse es que en todos los cursos estas secciones presentan tanto temas de “cultura legitimada” como temas de “cultura esencial”. Dentro de la “cultura esencial” a menudo se intentan elegir temas que puedan resultar interesantes o curiosos para alumnos jóvenes o que estén vinculados con fenómenos de la actualidad, especialmente en el ámbito musical. Por otra parte, se intentan evitar aquellos elementos que el *Plan curricular* denomina “meramente coyunturales”, como por ejemplo aquellos personajes que pueden alcanzar la fama y estar de moda sólo durante un período de tiempo determinado.

Algunos cursos presentan más de una sección dedicada a la cultura. Es este el caso, por ejemplo, de *Gente joven*, que también incluye secciones finales con lecturas. Este manual, en concreto, es muy rico en contenidos culturales, para los que también se proponen muchas actividades de explotación. De hecho, aquí se proponen elementos culturales en el contenido

de la unidad, en la sección de cultura al final de cada módulo (“Revista loca”) y en las lecturas al final del manual (“Leo, leo”). Los manuales publicados en Italia, sobre todo para la escuela secundaria de I grado, no suelen presentar tantos contenidos porque saben que en el aula no se llegarán a trabajar, debido a la escasez de tiempo y a las dificultades de gestión de la clase con alumnos tan jóvenes. Sin embargo, la solución propuesta por *Gente joven* puede adaptarse a estas exigencias porque los contenidos de las secciones de cultura pueden utilizarse como refuerzo o como profundización cuando se de la oportunidad.

Un discurso a parte merece *Destino Erasmus*, que no presenta una sección específica de cultura. Los autores han concebido este curso pensando en las necesidades de un público específico, por lo que han seleccionado unos contenidos determinados y una forma de tratamiento adecuada para los estudiantes Erasmus. No sólo se presentan elementos culturales en actividades de diferentes tipos, sino que a menudo se presentan reflexiones sobre lo que significa vivir en un país y en una cultura diferente y convivir con personas de culturas diferentes, lo que se refleja en la experiencia de los estudiantes. *Destino Erasmus*, que se dirige a un destinatario muy específico, puede evidentemente adoptar una perspectiva totalmente diferente de los demás manuales, que normalmente no pueden prescindir de considerar entre sus destinatarios los estudiantes extranjeros que viven en el extranjero y que no tienen experiencia directa de España, o que sólo tienen una experiencia breve como turistas.

Otro planteamiento con respecto al tratamiento de la cultura es *Mañana*, que presenta poco elementos culturales en las unidades y propone temas de cultura, fundamentalmente “cultura legitimada” en el capítulo final “Cultura y civilización”. Algo parecido ocurre en Nuevo ELE, que propone temas de cultura principalmente en la sección “Descubre España y América Latina”. Sin embargo, en el caso de este manual también cabe destacar que en esta sección, que se presenta como la dedicada específicamente a la cultura, no siempre se presentan elementos culturales, sino que a veces se tratan temas genéricos como el “ritmo de vida” y los estados e ánimo (vól. 1, unidad 13) o un cómic con un juego de palabras (vól. 2, unidad 6).

4.2.3. Cultura en los contenidos específicos para italianos

En los contenidos específicos para italianos, es decir, las informaciones incluidas en los cuadros o secciones dirigidas a estudiantes italianos, se suelen proporcionar datos de “cultura esencial” que pueden resultar útiles. La impresión es que, a partir del léxico o de las situaciones presentadas en la unidad, los autores hayan pensado en aquellos elementos o datos cuyo desconocimiento podría provocar incomprendiones o curiosidad, por lo que el alumno probablemente necesitaría pedirle aclaraciones a un nativo. No se detecta, por lo tanto, un planteamiento coherente en el que se aborde de forma contrastiva el componente cultural, sino que cada vez, sobre la marcha, se deciden incorporar notas de cultura para aclarar algún detalle relacionado con el contenido de la unidad.

A continuación se presentan los temas de cultura detectados en los contenidos para italianos:

Referencia a elementos culturales.	Manual: <i>Adelante</i>
Besos en las presentaciones;	
sistema de la enseñanza obligatoria en España;	
en España se suele dejar propina en bares y restaurantes;	
tallas españolas diferentes de tallas italianas: (esp.) talla 40 = (it.) talla 48;	
normalmente en España se bebe agua sin gas; agua natural significa agua del tiempo y no sin gas.	

Referencia a elementos culturales.	Manual: <i>Conecta</i>
En España y en casi todos los países de América Latina las personas tienen dos apellidos, el primero es el del padre y el segundo es el de la madre;	
costumbre de comer tapas en España; tipos de tapas.	

Referencia a elementos culturales.	Manual: <i>Gente joven</i>
Diferencia entre el apellido en Italia y en España;	

diferencia entre el DNI italiano y el español,
nombre de la escuela secundaria en España (E.S.O.), diferencia con la escuela italiana;
asignaturas que se estudian en la escuela en España y en Italia, comparación;
diferencias en el horario de la escuela en España y en Italia;
tópico: los españoles creen que para hablar italiano es suficiente poner un i al final de las palabras y los italianos creen que para hablar español es suficiente añadir una s al final de la palabra; después de aprender muchas palabras en español, se le pregunta al alumno si cree que esta simplificación es cierta;
cómics de español o latinoamericanos; se pregunta al alumno si ya conocía algunos o si tiene ganas de conocer a los que se han presentado en el módulo;
series de televisión españolas y latinoamericanas: se pregunta al alumno si ya conoce algunas, si las ve dobladas al italiano y si ha observado algo en la traducción del título de la serie;
alimentos que hoy consumimos y que proceden de las civilizaciones precolombinas, como el chocolate y el maíz; proporcionar más ejemplos;
el juego de la pelota, cuya origen remonta al 1500 a.C. y hoy se practica en el norte de España y en Francia; pensar si también se practica en Italia y si ha sufrido modificaciones;
la civilización Maya, que se mantuvo durante 4000 años, hasta el siglo XVI; pensar en alguna civilización que en nuestros territorios haya sobrevivido durante tanto tiempo, observar si comparten alguna otra característica.

Referencia a elementos culturales.	Manual: ¡Mucho gusto!
En el sistema escolar español el tutor es el profesor que se encarga de un grupo de alumnos, habla con los alumnos y con sus padres;	
(esp.) jamón de York = (it.) <i>prosciutto cotto</i> ; (esp.) jamón serrano = (it.) <i>prosciutto crudo</i> .	

Referencia a elementos culturales.	Manual: Nuevo chicos chicas
En España el Día de la Madre se celebra el primer domingo de mayo, mientras que en Italia el segundo domingo de este mes; el día de los Santos Inocentes, que corresponde a los <i>Pesci d'Aprile</i> , se celebra el 28 de diciembre, mientras que en Italia algo parecido se celebra el 1 de abril;	

Datos esenciales sobre Pau Gasol, deportista español mencionado en la unidad;
Fallas, fiesta típica de la ciudad de Valencia;
(esp.) comunidad autónoma = (it.) <i>regione</i> ; en España también se llamaba región hasta el año 1978, en el que la nueva Constitución española reconoció la estructura de España compuesta por 17 comunidades autónomas y dos ciudades autónomas, Ceuta y Melilla.

Referencia a elementos culturales.	Manual: <i>Nuevo ven</i>
En las direcciones se añade siempre el número del piso y la situación (derecha o izquierda): ¿Dónde vives? En la calle Velázquez 14, 3º derecha.	

Referencia a elementos culturales.	Manual: <i>¿Qué me cuentas?</i>
En España y en todos los países donde se habla español se utilizan dos apellidos, el primer apellido del padre y el primer apellido de la madre; abreviaturas de las formas de cortesía que acompañan el nombre y los apellidos (<i>D., Dña, Sr., Sra., Srta., Sres.</i>);	
en los países hispanohablantes el nombre María aparece frecuentemente en nombres compuestos, de mujer y también de hombre. Cuando aparece en nombres compuestos de hombre, se pone detrás del primer nombre masculino; por lo general se escribe abreviado: Mª José (nombre de mujer), José Mª (nombre de hombre);	
el hombre del tiempo es el nombre con el que familiarmente se conoce al experto que, al final de cada telediario, da el parte meteorológico;	
en español los padrinos están presentes no sólo en el bautizo y la confirmación sino también en el matrimonio; la palabra <i>novio/a</i> tiene dos significados (<i>fidanzato/a, sposo/a</i>).	

De estos manuales, *Gente joven* es el que proporciona más referencias a elementos culturales en la sección para estudiantes italianos. Este manual es el único que presenta una sección específica para estudiantes italianos, lo que le permite de organizar mejor los contenidos y tratar aquí los diferentes ámbitos, léxico, gramática, cultura.

4.2.4. Elementos culturales de España y de Hispanoamérica

Si en las fichas del apéndice 2 se observa la proporción entre elementos culturales referidos a España y elementos referidos a Hispanoamérica, los cursos que destacan por la mayor presencia de referencias a los países de habla hispana del continente americano son *Gente*, *Gente joven*, *Nuevo ELE*, *Nuevo Ven*. Al tratarse de manuales publicados en España, quizás sí puede suponerse que esta característica influya en el porcentaje de elementos hispanoamericanos, aunque otros manuales publicados en España no presenten porcentajes significativos. Quizás los autores de los manuales publicados en Italia piensan en los alumnos de la escuela secundaria italiana como único destinatario o como destinatario principal y, por lo tanto, deciden más o menos conscientemente presentar primero la realidad española, más próxima cultural y geográficamente a Italia, añadiendo algunos datos sobre los elementos más conocidos de la cultura, historia, arte y geografía hispanoamericana. En los manuales publicados en España quizás se dan más oportunidades de “explorar” la realidad hispanoamericana debido a los vínculos más estrechos con los países de habla hispana y a la presencia de hispanoamericanos no sólo en la sociedad española en general, sino también en el mundo de la educación y de la edición. Estos nativos de Hispanoamérica, así como la mayor disponibilidad de prensa y productos audiovisuales hispanoamericanos, representa seguramente una fuente de inspiración para la inclusión de elementos culturales de América más actuales y curiosos.

Los cursos que en cambio presentan una menor proporción de elementos culturales hispanoamericanos son *Destino Erasmus* y *Conecta*. En el caso del manual italiano *Conecta* sige vigente la consideración que se ha hecho a propósito de los elementos culturales en general. Se trata de un manual muy sencillo que privilegia la gramática y el léxico para responder rápidamente a una necesidad “básica” de ofrecer un material de español para la educación secundaria de I grado, por lo que los elementos culturales evidentemente no han sido considerados prioritarios. En el caso de *Destino Erasmus*, la preponderancia de elementos españoles se puede relacionar con el contexto en que se utiliza el manual. Los autores probablemente han otorgado prioridad a los elementos culturales españoles para darles la oportunidad a los estudiantes de conocer y reflexionar sobre la realidad del país en que están viviendo. Los elementos culturales referidos a Hispanoamérica, en cambio, pertenecen más bien a la “cultura legitimada”.

4.2.5. “Cultura esencial”, “cultura legitimada”, “cultura epidérmica”

La repartición de los elementos culturales entre “cultura esencial”, “cultura legitimada”, “cultura epidérmica” presenta valores parecidos en los treces manuales, quizás con la excepción de *Conecta*, *Encuentros* y *Destino Erasmus*. Los primeros dos probablemente han optado por incluir una porción más pequeña de cultura clásica debido al público al que se dirigen, los chicos de la escuela secundaria de I grado. *Destino Erasmus*, en cambio, parece otorgar prioridad a la vida cotidiana y a la “cultura esencial” que rodea al estudiante.

En los demás manuales, en cambio, puede observarse un equilibrio entre “cultura esencial” y “cultura legitimada”. Este dato probablemente refleja el hecho de que los cursos por una parte quieren estar al día con la sociedad actual y por otro han incorporado la idea de competencia sociocultural como parte de la competencia comunicativa. Como consecuencia, no sólo la cultura se presenta también en otras secciones, sino que también se hace hincapié en los elementos que no pertenecen a la esfera de la cultura en el sentido clásico, sino que conforman esa competencia sociocultural necesaria para desenvolverse en la interacción con hablantes de otras culturas.

El elemento de cultura epidérmica que suelen proponer los manuales es el lenguaje de los SMS. En *¿Qué me cuentas?* (vól. 1, cuaderno de ejercicios, unidad 7), además, se propone el texto “Ponme la etiqueta”, extraído de la revista *You*, que trata de los estilos de los jóvenes españoles (“*indies*, pachangueros, neobakalas, pijos, lolailos, hiphoperos, cutrefamosas”).

4.2.6. Los referentes culturales

En este apartado los datos más significativos son la variedad de referentes culturales presentados por cada manual y la proporción entre acontecimientos y personajes del pasado y de la actualidad. Al margen de la pobreza ya mencionada de *Conecta* y *Encuentros*, no se destacan fenómenos relevantes en relación con las variables consideradas. Como era de prever, muchos referentes culturales son acontecimientos y personajes, más de la actualidad que del pasado. En las tablas incluidas en cada ficha se pueden observar qué personajes se mencionan. Podrá observarse que hay un núcleo de personajes bastante recurrentes, que son los de los ámbitos de la literatura y el pensamiento, la arquitectura, la pintura, el deporte y, en menor medida, de la música y de la política. Evidentemente, se trata de presentar figuras que

puedan considerarse clásicas, tanto para ofrecer un panorama exhaustivo de la que puede considerarse la “cultura legitimada” de la lengua española como para evitar la mención de personajes “coyunturales” que pasen de moda y por lo tanto den la impresión de un manual anticuado. La literatura, la pintura y el cine parecen ser los ámbitos en los que se dan el mayor número de personajes de fama consolidada y, a menudo, ya conocidos por los alumnos como en el caso de cantantes, deportistas y actores para los alumnos más jóvenes y también de escritores y pintores para los alumnos mayores. A veces, en la búsqueda de personajes conocidos por los italianos, se incluyen personajes que efectivamente son españoles pero son más conocidos en Italia que en España, como la presentadora y actriz Vanessa Incontrada (vól.1, cuaderno de ejercicios, unidad 4).

También destaca la presencia de elementos culturales referidos a la geografía y a la arquitectura, esta última entendida aquí en el sentido amplio de las ciudades y sus monumentos. De hecho, se incluyen aquí todas las referencias a las características geográficas y a los atractivos turísticos de España y de los demás países de habla hispana. En muchos manuales se habla y se presentan imágenes de ciudades españolas y, más raramente, hispanoamericanas. A menudo también se habla de parques y naturaleza, así como de las playas y de las islas. En estas imágenes parecen combinarse la idea de “cultura y civilización” entendida como conocimientos de la geografía y las ciudades con la de España e Hispanoamérica como destinos turísticos.

4.2.7. Saberes y actitudes socioculturales

Dentro de esta categoría, las categorías que presentan más referencias a elementos culturales son “calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos”, “comidas y bebidas”, “actividades de ocio, hábitos y aficiones”, “fiestas, ceremonias y celebraciones”. No parece haber diferencias significativas entre manuales publicados en España y manuales publicados en Italia, ni entre manuales más recientes y menos recientes, ni entre manuales para la escuela secundaria de I grado y de II grado. *Destino Erasmus* sigue representando un caso aparte, porque proporciona una variedad más amplia de referentes que están relacionados con la vida cotidiana en una ciudad española. Sin embargo, también con respecto a algunas tipologías de elementos pertenecientes a la categoría “saberes y actitudes socioculturales”, cabe observar

que en muchos casos los elementos cambian según el tipo de destinatario del manual. Es este el caso por ejemplo de “horarios y ritmos cotidianos” o “actividades de ocio, hábitos y aficiones”, que en los manuales para la escuela secundaria de I grado suelen referirse a chicos más jóvenes y en los demás manuales suelen referirse a chicos mayores o a adultos.

Dentro de esta categoría también se incluyen temas que en la investigación han sido abordados desde una perspectiva crítica como, por ejemplo, las representaciones de género y los estereotipos. En algunos manuales se trata explícitamente el tema de la imagen de la mujer en la publicidad (*NosOtros*, vol. B, libro de ejercicios, unidad 9) o la inclusión de la mujer en el mercado laboral (*NosOtros*, vol. B, libro de ejercicios, unidad 12; *¿Nuevo Ven?*, vol. 2, libro del alumno, unidad 8). De manera análoga, hay manuales que tratan el tema de los tópicos sobre los españoles, que anteriormente también habían sido objeto de investigación con respecto a los manuales (Soler-Espiauba, 2006). En *Mañana*, por ejemplo, se proponen algunos tópicos para que los alumnos los debatan: “reírse a carcajadas es de mala educación”, “las mujeres lloran más que los hombres porque son más débiles”, “los hombres no deben llorar; eso es cosa de mujeres”, “nunca se debe llorar en público; es algo muy privado” (vol. 3, libro del alumno, módulo 4).

También se incluyen aquí en los apartados “relaciones personales”, respectivamente “ámbito personal y público”, “ámbito profesional” y “ámbito educativo”, los contenidos referidos a la comunicación intercultural como, por ejemplo, las diferencias culturales, y las informaciones pragmáticas sobre el uso de la lengua en diferentes contextos (por ejemplo comunicaciones formales o informales, redactar cartas, informes, etc.). Algunos manuales presentan secciones específicas, como por ejemplo *Nuevo Ven 3*, que en cada sección presenta las instrucciones para redactar diferentes tipos de documentos escritos (cartas personales, cartas formales, correos electrónicos, cartas de protesta, etc.).

4.2.8. Interculturalidad

Esta última categoría de análisis se refiere a la manera en que cada curso enfoca la competencia intercultural. Como se ha adelantado, no todos los cursos mencionan explícitamente este componente. Lo que puede resultar interesante es observar cómo los distintos cursos que declaran tratar la competencia intercultural aplican este concepto. Para

analizar el tratamiento de la interculturalidad se han tomado en cuenta las informaciones que se dan en la introducción del manual y se han contrastado con el tipo de actividades propuestas en las secciones correspondientes.

Los cursos *Adelante*, *Conecta*, *Encuentros*, *Mañana*, y *¿Qué me cuentas?* no mencionan la interculturalidad. Salvo *Mañana*, se trata de manuales publicados en Italia. De hecho, el único manual publicado en Italia que propone actividades de alguna manera relacionadas con la interculturalidad, en concreto con la “mediación cultural” es *NosOtros*.

En los manuales que mencionan la interculturalidad, en la mayoría de los casos se hace referencia al componente “asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)” identificado por el *Plan curricular* como uno de los cuatro componentes de las “habilidades y actitudes interculturales”. A continuación se pasará reseña al tratamiento de la interculturalidad en cada curso.

Destino Erasmus declara atender “tanto al conocimiento integrado en la cultura europea común como al nivel cultural de los estudiantes que acceden a los programas Erasmus y Sócrates” (vól. 1, pág. 5). Las actividades enfocadas hacia la competencia intercultural, que pueden aprovechar el hecho de que los alumnos están viviendo en España, incluyen los siguientes temas:

- el shock cultural: qué es, qué experiencias ha tenido el alumno al respecto, qué costumbres de los españoles le asombran;
- tópicos que tenía el alumno sobre los españoles antes de llegar a España, comparación con la realidad;
- remedios naturales para los problemas de salud en las distintas culturas;
- las tapas como forma de comer barato y rápido fuera de casa; comparación con las comidas de otras culturas, como bocadillos, sándwiches, porciones de pizza, hamburguesas, perritos calientes;
- normas de buen comportamiento en la mesa de un restaurante, que son parecidas en todo el mundo, pero hay algunos aspectos culturales que las diferencian;

- experiencias de tres estudiantes españoles que han ido a estudiar con la beca Erasmus a otros
- países europeos (Finlandia, Francia, Letonia) que comparan estos países con España;
- usos sociales de los españoles;
- tópicos sobre diferentes las comunidades autónomas en España;
- diferencias culturales en el comportamientos adecuados para introducir a una persona nueva a la familia.

Gente declara presentar en la sección de cultura “Mundos en contacto” contenidos que define como “informazioni e proposte per riflettere e parlare della vita quotidiana degli ispanofoni”, así como “molte informazioni sulla cultura, letteratura, geografia, storia, arte, ecc.”. Se trata de “testi ed attività che ci aiuteranno a comprendere meglio le società dei paesi di lingua spagnola come pure la nostra stessa società”. Para trabajar con estas páginas se propone reflexionar sobre el hecho de que “molte volte dovremo riflettere sulla nostra stessa identità culturale e sulle nostre esperienze per poter capire meglio le nuove realtà culturali”. Además, se declara practicar en esta misma sección las habilidad de “(Inter)mediación” a través de “textos y actividades que ayudarán a entender mejor las sociedades hispanohablantes y la propia cultura” (vól. 1, pág. 4). Se declara que la sección ha sido concebida con un “enfoque intercultural”, en el sentido de llevar al alumno a reflexionar sobre su propia identidad cultural y sus experiencias para entender mejor las nuevas realidades culturales. Un ejemplo de estas actividades es la propuesta en la unidad 2 del libro del alumno del nivel 2, en la que se proponen algunas reflexiones sobre las diferencias culturales en la expresión de las emociones.

Gente joven propone una sección “competencia intercultural” en los módulos de repaso. Más que atender a la competencia intercultural o reflexionar sobre semejanzas y diferencias entre las culturas, aquí se retoman los contenidos de la sección de cultura y se proponen actividades de comprensión o producción oral o escrita en las que se aprovechan esos contenidos. En la página “El español y el italiano”, en cambio, sí se proponen comparaciones a nivel cultural y lingüístico entre español e italiano que contribuyen a desarrollar la competencia intercultural.

Por ejemplo, se pide al alumno que compare las asignaturas, los horarios y la organización de un colegio en España con los de un colegio en Italia (vól. 1, libro de ejercicios, módulo 2) o que compare la diferencia entre los acentos que se la han presentado en la lengua española con las diferencias de acento que conoce en el italiano (vól. 1, libro de ejercicios, módulo 4).

¡Mucho gusto! promete a los alumnos que “vi guiderà alla scoperta di una cultura, di tradizioni e abitudini a volte affini a volte diverse dalle vostre.” Se trata del único manual que menciona la afinidad entre lenguas y culturas en la presentación del curso: “la Spagna è, come l’Italia, un paese che si affaccia sul Mediterraneo e molte volte le vicende di queste nazioni si sono incrociate. Anche le due lingue sono imparentate, infatti hanno un’origine comune: il latino” (vól. 1, pág. 3). Las actividades con enfoque intercultural se encuentran al final de la sección “cultura hispana”, donde se presenta un cuadro “compara y reflexiona” en el que se pide al alumno que compare los temas de cultura española propuestos con sus posibles equivalentes en su país. Algunos de estos temas son las vacaciones, el aspecto físico de los españoles, los alimentos con denominación de origen, los parques nacionales, el sistema educativo.

NosOtros propone actividades que denomina “mediación cultural”. Estas actividades consisten en: resumir un texto en italiano; contar en italiano una historia en viñetas; traducir frases del italiano al español; resumir oralmente un texto en italiano usando palabras propias; leer un texto y traducirlo al italiano. También se proponen textos que tratan temas relacionados con la interculturalidad, como “Navidades extranjeras (y españolas) en España”, en el que se describen las costumbres de chinos, ecuatorianos, musulmanes, polacos, africanos, dominicanos y españoles en relación con la celebración de las Navidades (vól. B, libro del alumno, unidad 11).

Nuevo Chicos Chicas utiliza dos términos diferentes, “interculturalidad” en los volúmenes 1 y 2 y “pluriculturalidad” en el volumen 3. Las actividades de “interculturalidad” en los volúmenes 1 y 2 se proponen en la página de cultura “Magacín cultural” y tratan los siguientes temas:

- datos fundamentales de España (bandera, capital, ciudades, moneda, etc.) y comparación con el país del alumno;
- la escuela y las vacaciones en Italia y en España;
- el sistema educativo en Italia y en España;

- cantantes de habla hispana y cantantes favoritos del alumno;
- escribir un texto sobre la familia del alumno y compararla con la de la chica que describe su familia en la unidad,
- la vivienda en el país del alumno (cómo son las casas, cómo se da la dirección, etc.);
- deportes más practicados en el país del alumno;
- personajes del país del alumno conocidos en el mundo;
- ropa tradicional y moda en el país del alumno;
- gastronomía del país del alumno;
- capital del país del alumno;
- parques naturales del país del alumno.

En el volumen 3 la página de cultura se llama “Revista de actualidad para jóvenes”. Aquí se incluye un cuadro con actividades titulado “pluriculturalidad”, en el que se proponen los siguientes temas:

- la inmigración en el país del alumno (alumnos extranjeros en su clase, platos y tradiciones que él conoce de otros países);
- el día del libro, la lectura, los grandes escritores del país del alumno;
- relación del alumno con Internet;
- personajes contemporáneos mundialmente conocidos del país del estudiante;
- geografía del país del alumno, comparación con la geografía de España (islas, montañas, zonas verdes);
- paisajes más característicos y problemas ecológicos del país del alumno.

Nuevo ELE declara que en la sección “Descubre España y América Latina” se propone “la integración de contenidos temáticos y lingüísticos” que “hace posible que el alumno pueda aprender la lengua al mismo tiempo que asimila unos conocimientos sobre diversos aspectos socioculturales de España y América Latina”. En esta sección se seleccionan tareas que “contribuyen también a aumentar el interés por los temas seleccionados y al desarrollo de la

conciencia intercultural, esto es, a la formación en el conocimiento, comprensión, aceptación y respeto de los valores y estilos de vida de las diferentes culturas” (vól. 1, pág. 3). Aquí no se proponen actividades de comparación y reflexión de manera sistemática en cada sección de cultura, sino que de vez en cuando, se propone algún tema en un enfoque intercultural comparando las noticias o las costumbres de España con las de otros países, por ejemplo el hogar y la familia, la vida en la ciudad, las actividades del fin de semana, los gestos.

Finalmente, *Nuevo Ven*, en el volumen 1 propone en la sección “Descubriendo” una “página de contenidos culturales con actividades de comprensión y contraste intercultural”. En este curso, la sección de cultura tiene un nombre distinto en cada nivel. En el segundo nivel se llama “Taller” y en el tercero se incluyen dos tipos de páginas de cultura, “España en directo”, que presenta más bien lecturas y actividades de comprensión lectora, y “Tertulia”, que propone actividades de debate. Las actividades con enfoque intercultural se presentan sobre todo en “Taller” en el volumen 2, donde se pide a los alumnos que comparen los datos o costumbres de España tratados con sus correspondientes en su país. Algunos de los temas tratados son las costumbres navideñas, los hábitos de compra y de consumo, el sistema educativo, los centros comerciales.

5. Consideraciones finales

La investigación llevada a cabo en esta tesis, en buena medida, ha refutado las hipótesis de partida, ya que no se han observado diferencias relevantes en relación con las tres variables que se habían propuesto: fecha de publicación, país de publicación, tipo de destinatario. El factor más relevante parece ser el tipo de destinatario, ya que las referencias a elementos culturales sí varían, como es esperable, según la edad del público al que se dirigen los manuales.

En general, puede afirmarse que cada manual tiene un “estilo” propio que se manifiesta en la organización de los contenidos y en el tratamiento de los distintos componentes: lengua, cultura, interculturalidad, autoevaluación, etc. Evidentemente, cuanto más específico es el destinatario, más coherente es el estilo. Un caso extremo es el de *Destino Erasmus*, que se dirige a un público muy específico y propone actividades y reflexiones estrechamente vinculadas con sus experiencias.

El hecho de que se trate de materiales para italianos, con la excepción de *Destino Erasmus*, tampoco parece afectar especialmente el tratamiento de los elementos culturales. Cuando se presenta un curso como específico para italianos, la referencia que se hace es principalmente al enfoque contrastivo de las informaciones gramaticales. Sin embargo, algunos manuales intentan proponer actividades de reflexión no sólo interlingüística, sino también intercultural. No siempre se trata de actividades concebidas específicamente para alumnos italianos, sino que simplemente se propone reflexionar sobre algunos contenidos culturales del manual y compararlos con elementos correspondientes de la cultura del país del alumno. En el caso de *Gente joven*, sin embargo, se propone una página entera para alumnos italianos con preguntas en italiano a las que pueden contestar en italiano, en las que se les pide reflexionar sobre elementos lingüísticos o culturales tratados en la unidad. Incluso se les pregunta si consideran cierto el tópico de la facilidad del español para los italianos y del italiano para los españoles.

En relación con este último ejemplo, cabe destacar que uno de los puntos más interesantes que se han observado, aunque no directamente vinculado con las hipótesis de partida, es la tendencia a incorporar textos y actividades que tratan explícitamente los mismos temas que antes eran objeto de análisis en los contenidos de los manuales. Los ejemplos más evidentes son el papel de la mujer y los tópicos. Mientras que en el pasado destacaba la presencia de

tópicos en los manuales, tanto en referencia a España y América Latina en general como en referencia a la mujer, ahora a menudo se aborda el tema directamente a través de actividades o lecturas que llevan al alumno a reflexionar, haciéndolo así consciente de elementos que antes quedaban en el nivel del “currículo oculto”, es decir que no se trataban explícitamente.

En relación con el contexto cultural de las actuales relaciones entre España e Italia, en los manuales no destacan fenómenos significativos. Al margen de esta investigación, sin embargo, quizás sí se puede sugerir una reflexión entre competencia comunicativa, proximidad de lenguas y motivación para el aprendizaje. Lamentablemente, como destacaba Minerva, la escuela es el contexto de aprendizaje en el que la mayoría de las personas aprenden las lenguas extranjeras, pero, al mismo tiempo, es probablemente el contexto en el que los alumnos presentan la menor motivación, ya que a menudo asisten a las clases no porque quieran aprender la lengua, sino porque se trata de una asignatura obligatoria. La emigración juvenil italiana, la de la llamada “generación post-Erasmus” o “generación Europa”, parece demostrar que no siempre el aprendizaje de la lengua es el paso previo a la decisión de irse a vivir a otro país. Sobre todo en el caso de dos lenguas y culturas tan próximas como la italiana y la española, la afinidad parece ser precisamente una de las ventajas de España, donde un italiano puede venir a vivir sin conocimientos lingüísticos previos y aprender el idioma “de oídas”. Evidentemente, aquí no se quiere proponer un manual de español “para italianos emigrantes”, pero quizás sí sugerir que el estudio de la interlengua de los italianos que viven en España podría proporcionar indicaciones útiles para la enseñanza del español a italianos, dado que delata las ventajas y desventajas de la proximidad de las dos lenguas en la producción de hablantes que a menudo no tienen conocimientos previos o tienen conocimientos escolares de español. Por otra parte, cabe observar que en los manuales para italianos redactados en Italia no hay representaciones de España que apunten especialmente a aquellos atractivos del país que los italianos ahora aprecian.

En el ámbito más directamente relacionado con este análisis, la redacción de manuales, los resultados de la presente investigación podrían profundizarse con un estudio más detallado del tratamiento de los elementos culturales en términos de proporción entre elementos textuales y visuales y de la tipología de actividades que se proponen a partir de los elementos culturales. En relación con el aspecto más práctico, el diseño de materiales, los elencos de

“referentes culturales”, “saberes y comportamientos socioculturales” y “habilidades y actitudes interculturales” propuestos por el *Plan curricular* han resultado ser una herramienta útil para la clasificación de los elementos culturales y de las actividades que practican la competencia intercultural. Por lo tanto, pueden representar un elemento de referencia en el diseño de materiales didácticos tanto en la fase inicial, a la hora de seleccionar los elementos culturales que se quieren incluir en un manual, como en la fase final, para averiguar si se ha propuesto una muestra adecuada y representativa de estos elementos.

Apéndice 1. Lenguas estudiadas en la educación secundaria en Italia.

1.1. Número de lenguas aprendidas (2004-2009)

Fig. 1. Escuela primaria

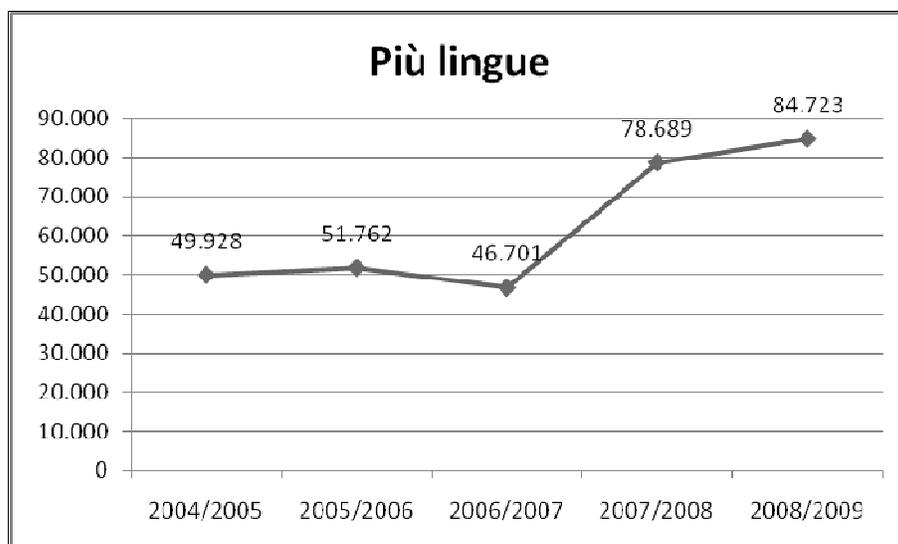
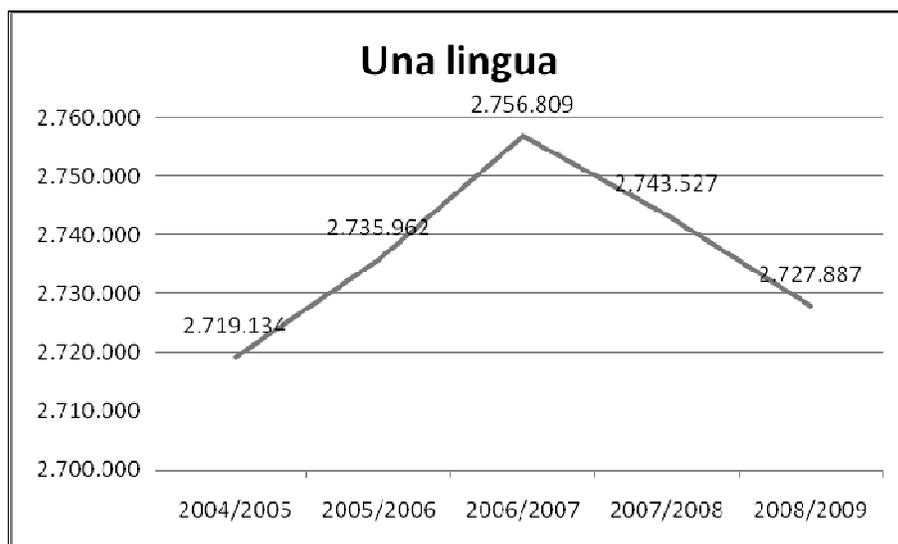


Fig. 2. Escuela secundaria de I grado

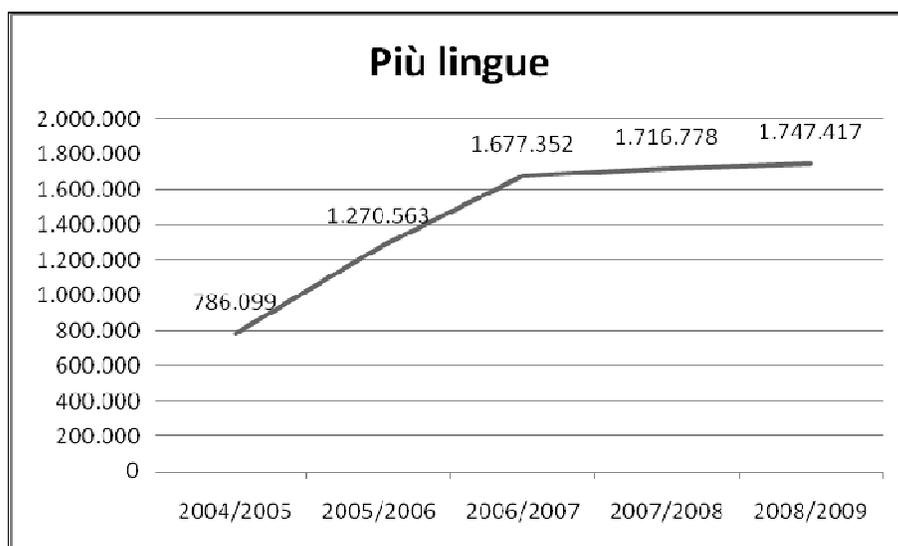
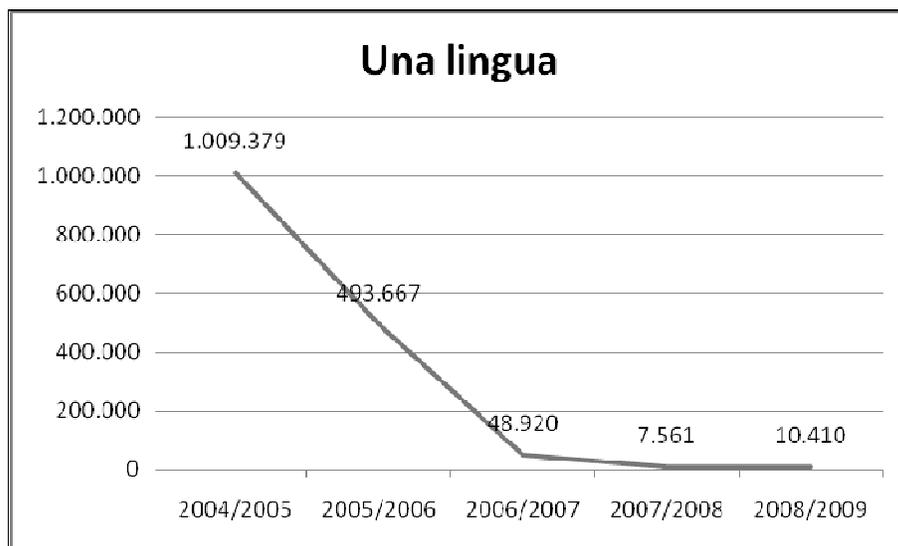
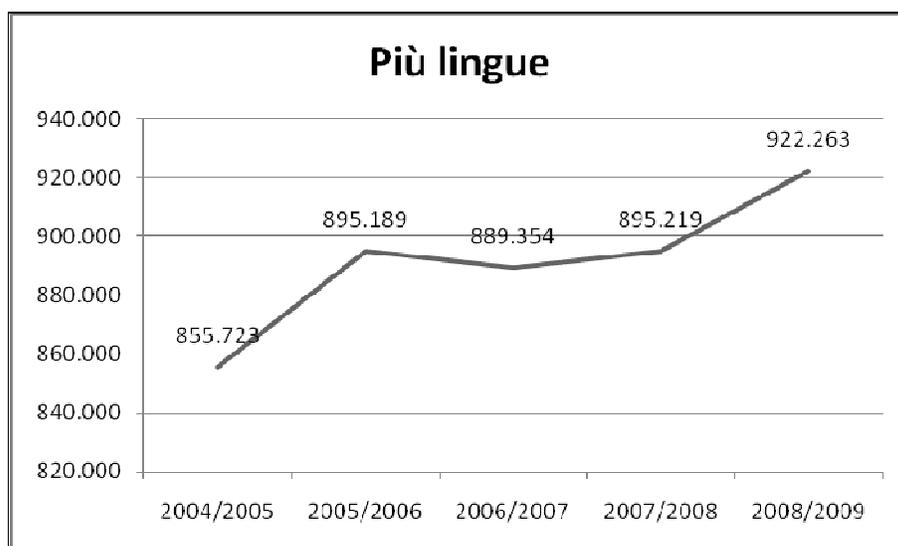
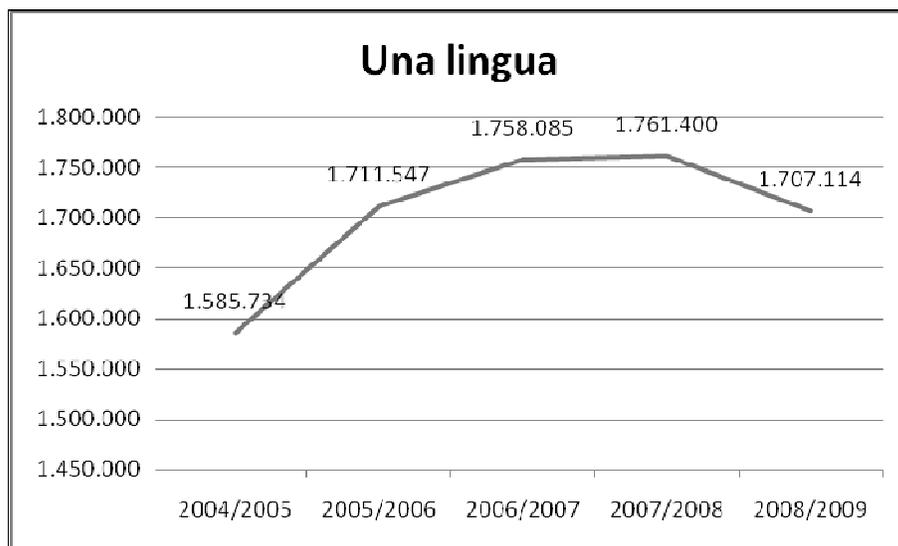


Fig. 3. Escuela secundaria de II grado



1.2. Número de alumnos por lengua (2004-2009)

Fig. 4. Escuela primaria

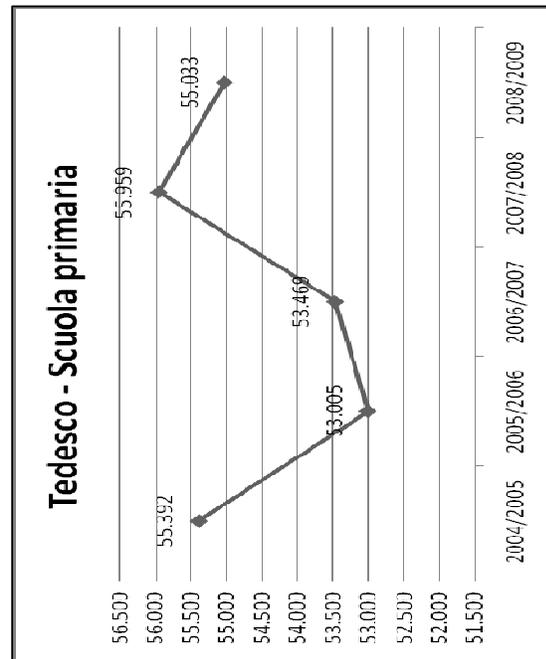
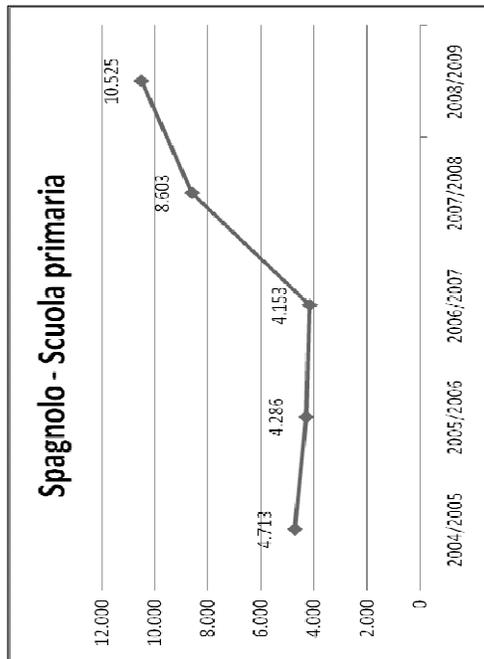
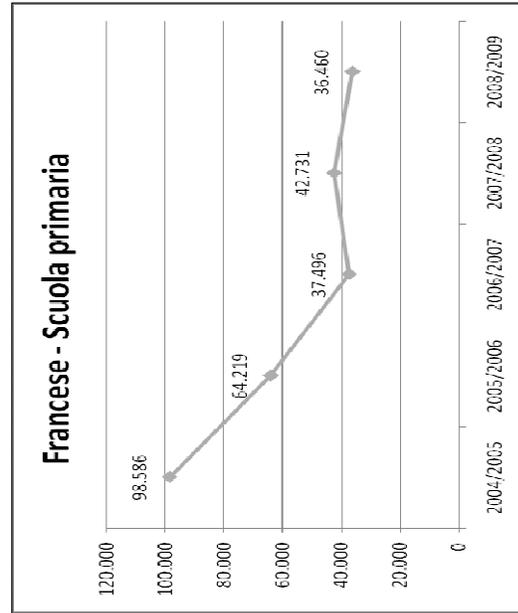
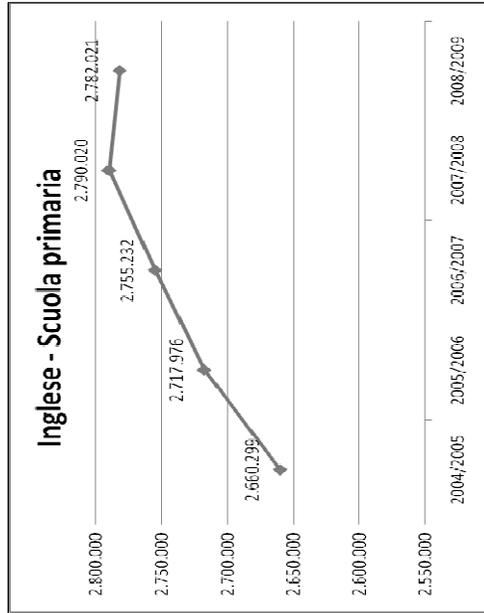


Fig. 5. Escuela secundaria de I grado

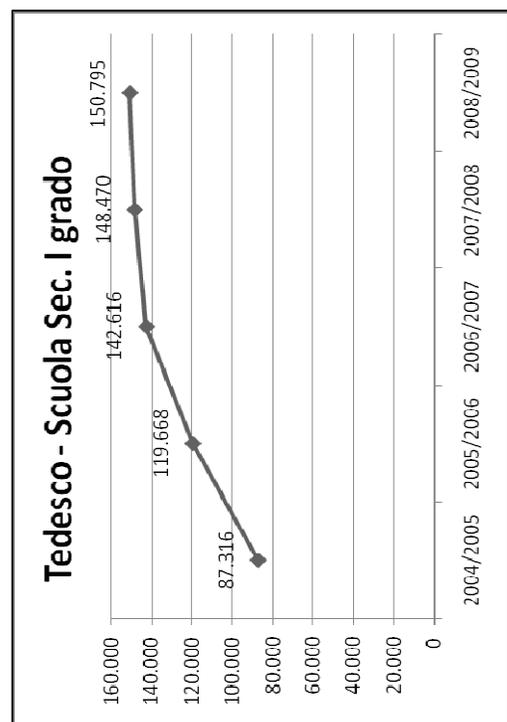
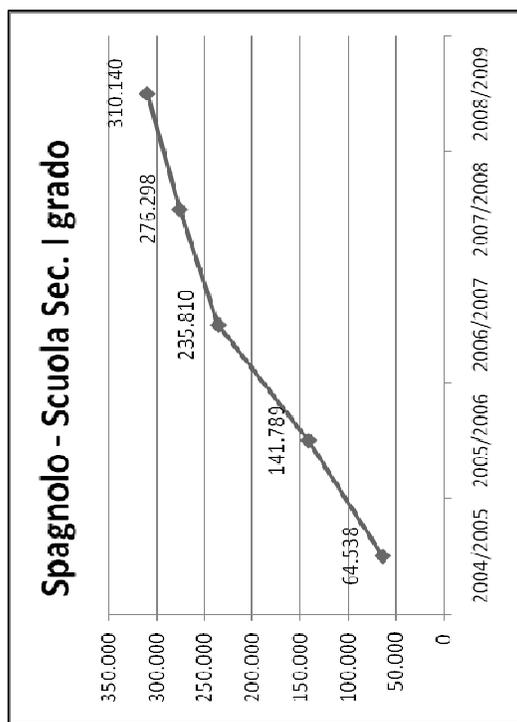
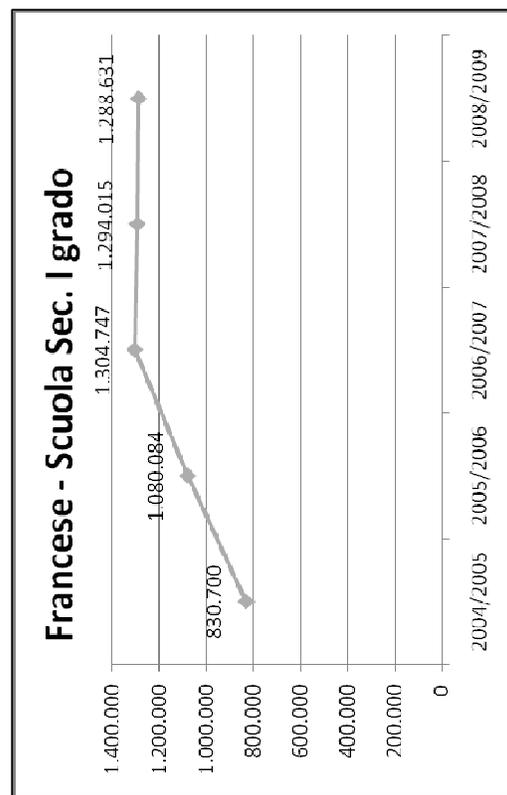
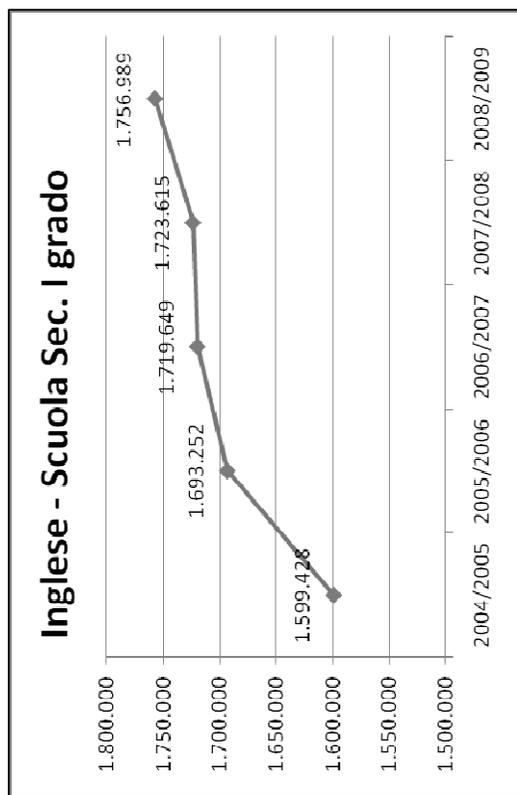


Fig. 6. Escuela secundaria de II grado

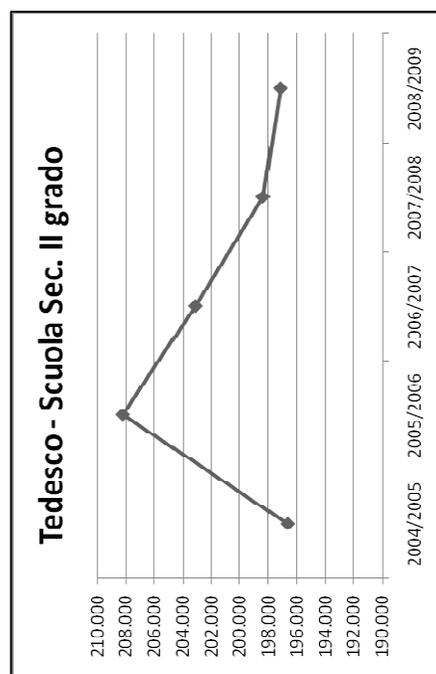
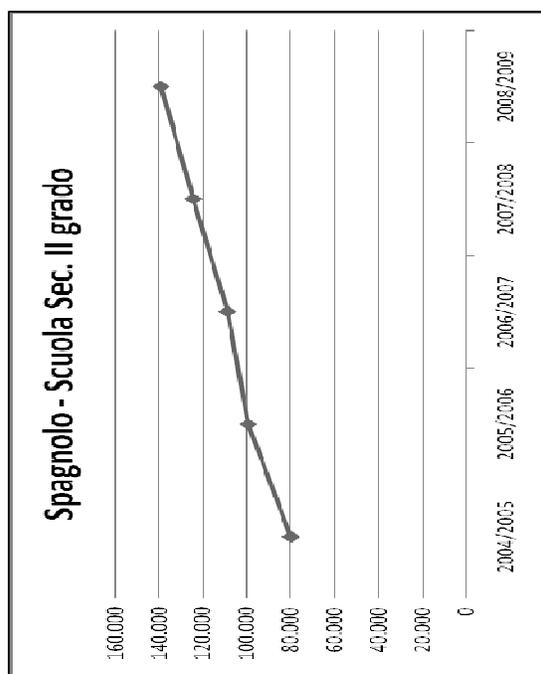
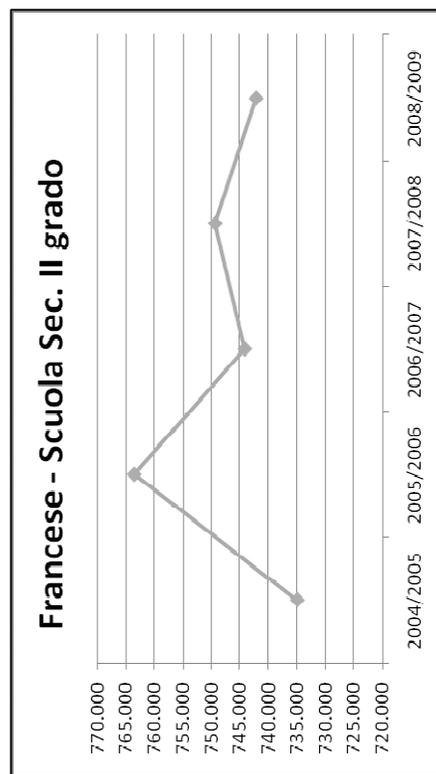
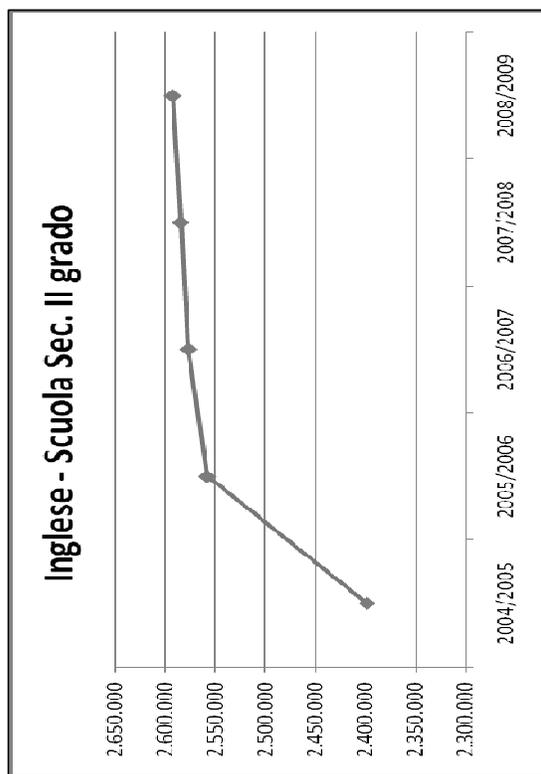
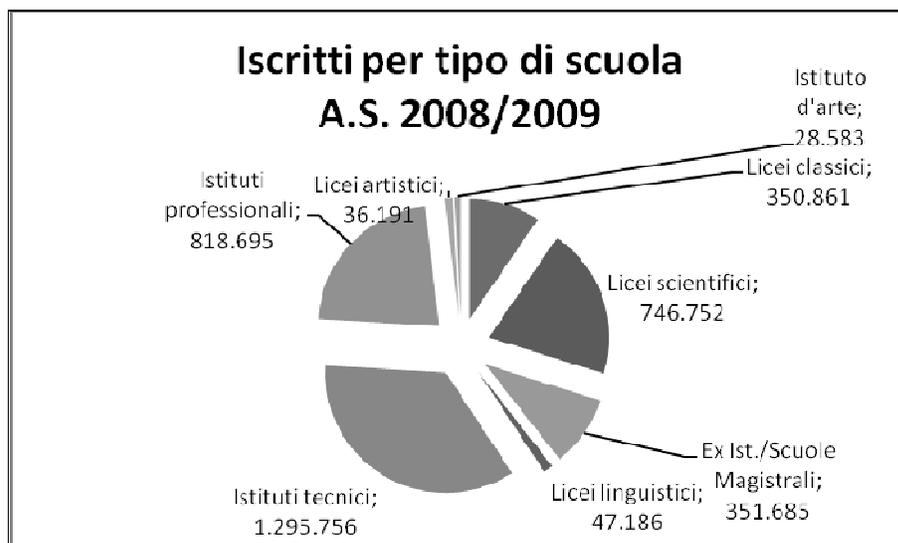


Fig. 7. Escuela secundaria: distribución de los alumnos por tipo de escuela



Apéndice 2. Fichas de los 13 manuales analizados.

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	Adelante	
Subtítulo	Curso de español para italianos	
Autor/es	Carla Poletini, José Pérez Navarro	
Datos bibliográficos	Zanichelli (Bologna, Italia), 2008	
Material	Impreso	x
	Sonoro	x
	Visual	x
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos generales	<ul style="list-style-type: none"> - para estudiantes italianos - cubre niveles A1-B2 de Marco Común Europeo - prepara para exámenes de certificación DELE-Nivel Inicial e Intermedio
Metodología	método integral, enfoque contrastivo en gramática
Organización en niveles	vol. 1 (libro del alumno + ejercicios), vol. 2 (libro del alumno + ejercicios) A1-B2 DELE Inicial e Intermedio
Destinatario	Scuola Secondaria di II Grado
Programación de objetivos y contenidos	El libro del alumno incluye: <ul style="list-style-type: none"> - 9 unidades por volumen - 2 unidades AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), con contenidos de otras disciplinas en español
Organización de cada lección	Cada unidad incluye: <ul style="list-style-type: none"> - apertura unidad con diálogo - sección "Paso a paso" que introduce elementos de lengua: funciones, léxico, gramática - sección "Así funciona" de gramática - sección "El mundo hispano", con temas de vida cultural y social española e hispanoamericana - sección "Atrévete" al final de la unidad para repaso y autoevaluación

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL			
Papel de la L1	el italiano sólo aparece en las informaciones gramaticales contrastivas; actividades de "(Inter)mediación" con traducción del español al italiano		
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal / no formal	ambas
		Diversidad cultural	sí
		Orientación contrastiva	no
	Presentación	Integración lengua / cultura	sí
		Representación	imágenes, textos dentro de unidad y en sección "El mundo hispano"
		Descripción sección de cultura	"sezione che ti avvicinerà a temi interessanti della vita culturale e sociale spagnola e ispanoamericana"
	Ejercitación	lectura, comprensión , debate	

ELEMENTOS CULTURALES

Adelante 1 - Libro del estudiante

Unidad 1	Integrados en unidad	personajes hispanos famosos: Ricky Martin, Isabel Allende, Santiago Calatrava, Fidel Castro, Frida Kahlo, Juan Pablo Montoya, Jorge Luis Borges, Mario Vargas Llosa;
		imágenes típicas de mundo hispánico: corrida, sombrero mexicano
		los dos apellidos;
		tratar de tú y de usted;
	“Mundo hispano”	“El español en el mundo”: número de hablantes y países en los que se habla español
	“¡Ojo!” Comparación esp-ita	Correspondientes de “Adiós” y “Hasta luego” en italiano; costumbre de darse besos en las presentaciones
Unidad 2	Integrados en unidad	sistema educativo español; manera de dar la dirección;
	“Mundo hispano”	“Tierras de España” (geografía, comunidades autónomas, climas, paisajes)
	“¡Ojo!” Comparación esp-ita	sistema de la enseñanza obligatoria en España
Unidad 3	Integrados en unidad	fragmento de la canción “Me gustas tú” de Manu Chao; banderas de algunos países hispanoamericanos; pintura de Joan Miró
	“Mundo hispano”	“La familia española actual”: evolución del concepto de familia en España, tipos de familia y de pareja
Unidad 4	Integrados en unidad	huso horario de Canarias con respecto a España
	“Mundo hispano”	“Los jóvenes y el tiempo libre”: actividades de ocio de los jóvenes
Unidad 5	“Mundo hispano”	“Siempre de fiesta”: fiestas nacionales y fiestas locales españolas
Unidad 6	Integrados en unidad	la carta de un restaurante español; poemas: “Se mató un tomate” de la poetisa argentina Elsa Isabel Borneman; “Oda al tomate” de Pablo Neruda;
		fotos de personajes hispanos famosos: Maradona, Antonio Banderas, Mario Vargas Llosa, Penélope Cruz;
		diferencias lexicales entre español de España y de Hispanoamérica
	“Mundo hispano”	“Cocina y literatura”: Manuel Vázquez Montalbán

		Laura Esquivel, la relación entre cocina y literatura en sus obras, dos recetas extraídas de sus libro, <i>Como agua para chocolate</i> y <i>Los mares del Sur</i>
	“¡Ojo!” Comparación esp-ita	costumbre de dejar propina en bares y restaurantes;
Unidad 7	“Mundo hispano”	“Un mundo de colores: del mercado tradicional a los diseñadores actuales”: el mercado artesanal de Chichicastenango, en Guatemala; diseñadores españoles: Ágatha Ruiz de la Prada, Custo, Zara, la pasarela Cibeles
	“¡Ojo!” Comparación esp-ita	diferencia entre tallas italianas y españolas (40 española es 48 italiana)
Unidad 8	Integrados en unidad	Informaciones sobre personajes hispanos famosos: Enric Bernat Fontlladosa, inventor del Chupa Chups, Isaac Peral y Caballero, autor del primer proyecto de submarino; Augusto Pinochet; Gabriel García Márquez; Pablo Ruiz Picasso; Ignacio de Loyola;
		breve biografía del compositor español Manuel de Falla;
		informaciones breves sobre el mundo hispánico: la lotería de Navidad en España, los hispanos en EEUU, el mate en Argentina informaciones que profesor debería ampliar;
		fechas importantes en la historia de España: aprobación de la Constitución, Juegos Olímpicos en Barcelona, muerte de Francisco Franco, nacimiento de la infanta Leonor, salida del puerto de Palos de las tres carabelas al mando de Cristóbal Colón, fin de la Guerra Civil, primera Copa de Europa del Real Madrid, declaración de guerra entre México y EEUU, entrada de España en UE
		biografías de tres pintores famosos: Salvador Dalí, Frida Kahlo, Fernando Botero
		“Mundo hispano”
Unidad 9	Integrados en unidad	maneras de pasar las vacaciones; imágenes de lugares turísticos del mundo hispano: Chichén-Itzá, México; Perito Moreno, Argentina; Isla de Pasca, Chile; La Habana, Cuba; playa del Caribe;

		Salto del Ángel, Venezuela; Salar de Uyuni; playa de Costa Rica; Macchu Picchu, Perú; Punta del Este, Uruguay
	“Mundo hispano”	“El juego de la pelota en las civilizaciones precolombinas”: descripción e historia del juego de la pelota
sesión AICLE	Historia	“Un poco de historia” (historia): historia de la Península Ibérica, celtas, fenicios y griegos, romanos

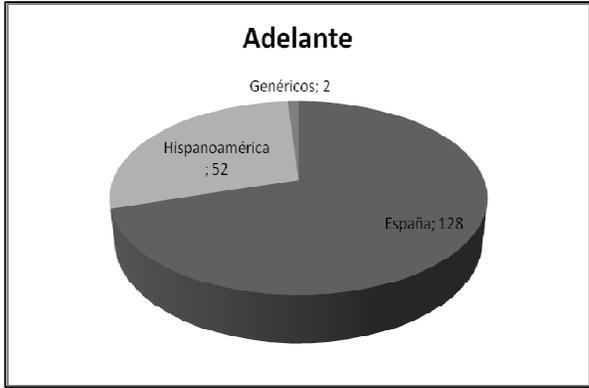
Adelante 1 - Libro de ejercicios		
Unidad 1		apellidos hispanos entre los más frecuentes de Estados Unidos;
Unidad 4		los horarios de los españoles
Unidad 6		breve texto sobre el imperio Inca;
		comparación entre Italia y España según una serie de informaciones y datos estadísticos; población, hora de la cena, número de hijos, etc.;
		la dieta mediterránea
Unidad 7		los monumentos de Córdoba;
		el poncho, símbolo del hombre del campo argentino
Unidad 8		refranes;
		noticias y personajes del mundo hispano: Fernando Alonso; la Tomatina en Buñol (Valencia); Julio Iglesias; los mexicanos en Los Ángeles
		Joaquín Cortés;
		biografías de personajes famosos: Reina Sofía, Rigoberta Menchú, Antonio Banderas, Isabel Allende
Unidad 9		tiempo en diferentes zonas de España;
		características climáticas de España;
		deportistas españoles e hispanoamericanos más famosos: Fernando Alonso, Roberto “Mano de Piedra” Durán, Miguel Induráin, Diego Armando Maradona, Rafael Nadal, Dani Pedrosa, Pau Gasol;
		principales destinos de vacaciones de los españoles, principales destinos de los turistas extranjeros en España

Adelante 2 - Libro del estudiante		
Unidad 10	Integrados en unidad	hacer un cumplido y recibirlo;
		foto de Penélope Cruz;
		sinopsis y cartel de algunas películas famosas del cine español:

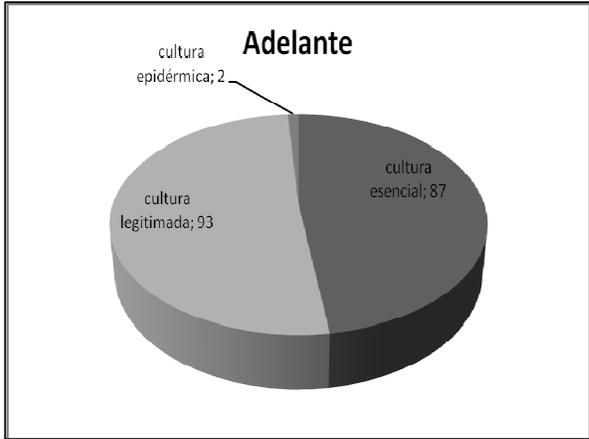
		<p><i>Mar adentro,</i> <i>Volver,</i> <i>Carmen,</i> <i>Ese oscuro objeto del deseo,</i> <i>Belle époque)</i></p>
		lenguaje de los sms
	"Mundo hispano"	"Lorca y su teatro: <i>Amor de don Perlimplín con Belisa en su jardín</i> ": breve biografía de García Lorca y fragmento de la obra
Unidad 11	Integrados en unidad	<p>el AVE, la Giralda en Sevilla; fragmento de <i>El móvil</i> de Javier Cercas</p>
	"Mundo hispano"	"De Al-Ándalus a Europa": historia y tradiciones de Andalucía
Unidad 12	Integrados en unidad	principales tipos de trenes españoles (AVE, Talgo, Altarías, Cercanías)
	"Mundo hispano"	"El tren en América Latina" (trenes célebres de América Latina)
Unidad 13	"Mundo hispano"	"Yo soy torero": la profesión de torero
Unidad 14	"Mundo hispano"	<p>"Poesía eres tú": poemas de amor, extractos de: <i>Antología de la lírica amorosa</i> de Manuel Otero y Juan Ramón Torregrosa, Sor Juana Inés de la Cruz, <i>La voz a ti debida</i> de Pedro Salinas, <i>La realidad y el deseo</i> de Luis Cernuda, <i>Rimas</i> de Gustavo Adolfo Bécquer, <i>Tratado de urbanismo</i> de Ángel González</p>
Unidad 15	Integrados en unidad	<p>tapas en los bares, campaña del gobierno de España para la integración de los inmigrantes; canción "El emigrante" de Celtas Cortos; viñeta de Quino</p>
	"Mundo hispano"	"España, tierra de emigrantes ayer, hoy tierra de inmigrantes": emigración española hasta los años 70, inmigración a España
	"¡Ojo!" Comparación esp-ita	en España se bebe agua sin gas; agua natural significa del tiempo
Unidad 16	Integrados en unidad	<p>frases célebres de personajes del mundo hispánico: Luis Buñuel, Mario Moreno "Cantiflas", Icía Bollaín, Juan Manuel Fangio;</p> <p>descripción del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía; descripción de la Sagrada Familia en Barcelona; información sobre otros lugares de interés artístico y arquitectónico de España e Hispanoamérica: Ciudad de las Artes, Valencia; Catedral de Ciudad de México; canal de Panamá; la Alhambra de Granada; Museo Guggenheim de Bilbao; Palacio del Congreso de Buenos Aires</p>
	"Mundo hispano"	"Spanglish y español en Estados Unidos": presencia del español en Estados Unidos

Unidad 17	Integrados en unidad	el botellón; las joyas arqueológicas del Macchu Picchu reclamadas por Perú a la universidad de Yale
	“Mundo hispano”	“Los medios de comunicación en España e Hispanoamérica”: cadenas de televisión, teleseries en España; periódicos y revistas en España e Hispanoamérica
Unidad 18	“Mundo hispano”	“Ritmo latino”: pop latino y reggaeton
Sesión AICLE	arte	“La cartuja de Miraflores”: estilos arquitectónicos de España

Adelante 2 - Libro de ejercicios	
Unidad 10	Gael García Bernal; Don Juan Tenorio, mito español universal
	La Guerra Civil y la dictadura de Franco
Unidad 11	La Guerra Civil y la dictadura de Franco
Unidad 12	efectos del cambio climático en España
Unidad 13	“Instrucciones para subir una escalera”, de <i>Historias de cronopios y de famas</i> de Julio Cortázar
Unidad 14	formas de ligar de chicos y chicas en España; extracto de <i>El conde Lucanor</i> de Don Juan Manuel
	historia de las tapas; alimentos típicos, ej. pincho, chocolate con churros; supersticiones: espejo roto, sal derramada, tocar madera
Unidad 17	el periodismo en la transición a la democracia; los <i>realities</i> en la televisión española, comparación con Italia; el botellón
	portada de <i>La historia de España contada para escépticos</i> de Juan Eslava Galán
	hip-hop en español; viñetas de Quino; extracto adaptado de <i>El castellano de España y el castellano de América</i> de Ángel Rosenblat; extracto de <i>El príncipe de los caimanes</i> de Santiago Roncagliolo

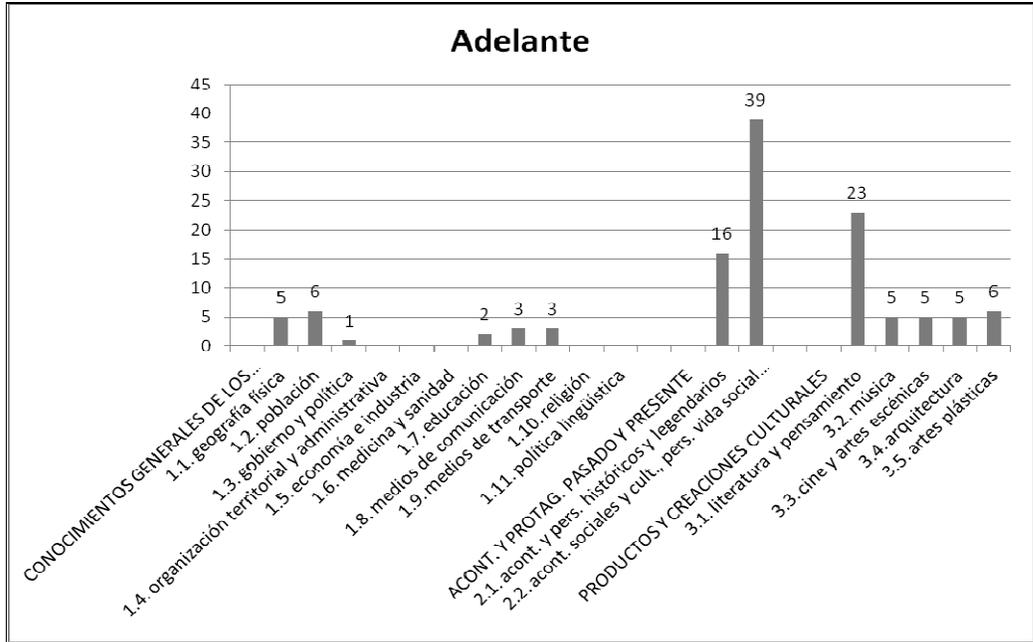


Elementos culturales de España y de Hispanoamérica



“Cultura esencial”, “cultura legitimada”, “cultura epidérmica”

Referentes culturales



Personajes de la historia, de la vida social y cultural de los países hispanos

Política	Economía, sociedad	Ciencias	Historia	Deporte
Augusto Pinochet, Fidel Castro, infanta Leonor, Reina Sofía , Rigoberta Menchú	Enric Bernat Fontlladosa (inventor del Chupa Chups)	Isaac Peral y Caballero, (autor del primer proyecto de submarino)	Cristóbal Colón	Dani Pedrosa, Diego Armando Maradona, Fernando Alonso, Juan Manuel Fangio, Juan Pablo Montoya, Miguel Induráin, Pau Gasol, Rafael Nadal, Roberto “Mano de Piedra” Durán

Literatura y pensamiento	Música	Cine y artes escénicas	Arquitectura	Artes plásticas
Ángel González, Ángel Rosenblat (filólogo), Elsa Isabel Borneman, Gabriel García Márquez, Gustavo Adolfo Bécquer, Ignacio de Loyola, Isabel Allende, Jorge Luis Borges, Juan Eslava Galán, Julio Cortázar, Luis Cernuda, Manuel Otero y Juan Ramón Torregrosa, Mario Vargas Llosa, Pablo Neruda, Pedro Salinas, Santiago Roncagliolo (escritor), Sor Juana Inés de la Cruz	Celtas Cortos Julio Iglesias Manu Chao Manuel de Falla Ricky Martin	Antonio Banderas, Gael García Bernal, Icíar Bollaín, Joaquín Cortés, Luis Buñuel, Mario Moreno “Cantiflas”	Santiago Calatrava	Ágatha Ruiz de la Prada, Fernando Botero, Frida Kahlo, Joan Mirò, Pablo Ruiz Picasso, Quino, Salvador Dalí

Saberes y comportamientos socioculturales

1. Condiciones de vida y organización social	
1.1. Identificación personal	2
1.2. La unidad familiar: concepto y estructura	1
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	2
1.4. Comidas y bebidas	7
1.5. Educación y cultura	2
1.6. Trabajo y economía	
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	9
1.8. Medios de comunicación e información	2
1.9. La vivienda	1
1.10. Servicios	
1.11. Compras	2
1.12. Salud e higiene	
1.13. Viajes, alojamiento y transporte	1
1.14. Ecología y medio ambiente	1
1.15. Servicios sociales y programas de ayuda	1
1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia	
2. Relaciones interpersonales	
2.1. En el ámbito personal y público	7
2.2. En el ámbito profesional	2
2.3. En el ámbito educativo	
3. Identidad colectiva y estilo de vida	
3.1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social	
3.2. Tradición y cambio social	2
3.3. Espiritualidad y religión	
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	2

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	Conecta	
Subtítulo	Curso de español para italianos	
Autor/es	Mizar Multimedia, José Pérez Navarro, Carla Poletini	
Datos bibliográficos	Zanichelli, Bolonia (Italia) (2005)	
Material	Impreso	x
	Sonoro	x
	Visual	x
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos generales	<p> cubre niveles A1-A3; declara aprovechar semejanzas y evidenciar diferencias entre italiano y español</p>
Metodología	<p> se define “curso comunicativo”, en realidad adopta método integral</p>
Organización en niveles	<p> Vol. 1 (libro del alumno + cuaderno de ejercicios), vol. 2 (libro del alumno + cuaderno de ejercicios), vol. 3 (libro del alumno + cuaderno de ejercicios) A1-A2</p>
Destinatario	<p> Scuola Secondaria di I Grado</p>
Programación de objetivos y contenidos	<p> Libro del alumno incluye: - 6 unidades</p>
Organización de cada lección	<p> Cada unidad se compone de: - Portada - Actividades - Entre todos (proyectos de grupo) - Evaluación - Cada tres unidades, sección <i>Conectados</i>, revista de 6 páginas con lecturas, un cómic y actividades (en la primera, segunda y quinta página se tratan temas relacionados con geografía y algunos elementos culturales de España e Hispanoamérica)</p>

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL			
Papel de la L1	italiano sólo en los cuadros sobre semejanzas y diferencias entre español e italiano;		
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal / no formal	ambas
		Diversidad cultural	no
		Orientación contrastiva	no
	Presentación	Integración lengua / cultura	no
		Representación	textos e imágenes, principalmente como informaciones curiosas en sección "Conectados"
		Descripción sección de cultura	"rivista di sei pagine", "la prima, la seconda e la quinta pagina offrono una visione della cultura spagnola e ispanoamericana. Non è necessario capire tutti i testi integralmente."
	Ejercitación	lecturas	

ELEMENTOS CULTURALES		
Conecta 1 - Libro del estudiante		
Unidad 0	Integrados en unidad	mapa de países donde el español es lengua oficial; fotos típicas de España: fuente de Cibeles, molinos de viento, Sagrada Familia, flamenco, portada de <i>Don Quijote</i>
Unidad 1	Integrados en unidad	los dos apellidos
Unidad 2	Integrados en unidad	el barrio de La Boca en Buenos Aires
Unidad 3	Cuadros para italianos	los dos apellidos
Unidad 5	Integrados en unidad	breve descripción de Cuenca y Sevilla
		entrada de un concierto de Enrique Iglesias
		folleto turístico de Barcelona
Revista	<i>Conectados 1</i>	actividades de ocio de chicos españoles
Revista	<i>Conectados 2</i>	las playas del sur de España, Tarifa (breve descripción de la playa, surf)

Conecta 1 - Libro de ejercicios		
Ninguno		

Conecta 2 - Libro del estudiante		
Unidad 2	Integrados en unidad	Zoo Aquarium de Madrid
Unidad 3	Integrados en unidad	comida típica de España: tapas, tortilla, tipos de jamón;
		los parques temáticos PortAventura y Costa Caribe
		manera formal e informal de dirigirse a alguien
	Cuadros para italianos	cartas de restaurante (bebidas, bocadillos, entrantes, menús)
	Cuadros para italianos	costumbre de comer tapas en España
Unidad 5	Integrados en unidad	las rebajas en España
Unidad 6	Integrados en unidad	clima en las diferentes partes de España
Revista	<i>Conectados 3</i>	los parques nacionales de España,
		las especies en peligro de extinción que viven en España;
		mascotas más comunes en España
Revista	<i>Conectados 4</i>	pistas de esquí en España; actividades de ocio y tiempo libre

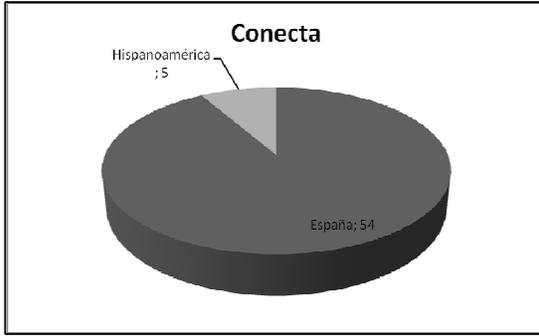
Conecta 2 - Libro de ejercicios		
Ninguno		

Conecta 3 - Libro del estudiante		
Unidad 1	Integrados en unidad	asignaturas en la escuela;

		actividades de ocio favoritas de los jóvenes españoles
Unidad 3	Integrados en unidad	personajes hispanos famosos: Miguel de Cervantes, Pablo Picasso, Antonio Banderas, Enrique Iglesias, Juan Carlos I
Unidad 4	Integrados en unidad	metas turísticas: Pirineo de Huesca, Sierra Nevada; el Macchu Picchu, el Camino del Inca; folleto turístico de México
Unidad 5	Integrados en unidad	directores y actores más conocidos del cine español: Pedro Almodóvar, Alejandro Amenábar, Antonio Banderas, José Luis Garci, Fernando Trueba
Unidad 6	Integrados en unidad	el “mejor gol de la historia”, el gol de Maradona (22 de junio de 1986); popularidad del fútbol en España y en Argentina
Revista	<i>Conectados 5</i>	“La riqueza de España”: las comunidades autónomas; imágenes características: Norte de España, Toledo, Andalucía, Sagrada Familia, costa mediterránea, Madrid; breve descripción de las Islas Canarias y las Islas Baleares
Revista	<i>Conectados 6</i>	“Las huellas del tiempo”(breves informaciones sobre la presencia de visigodos, fenicios y griegos, romanos y árabes en España); celebración de la noche de San Juan en España

Conecta 3 - Libro de ejercicios

Unidad 4	mapa de España y ubicación de las principales ciudades; los Picos de Europa
Unidad 6	principales equipos de fútbol españoles

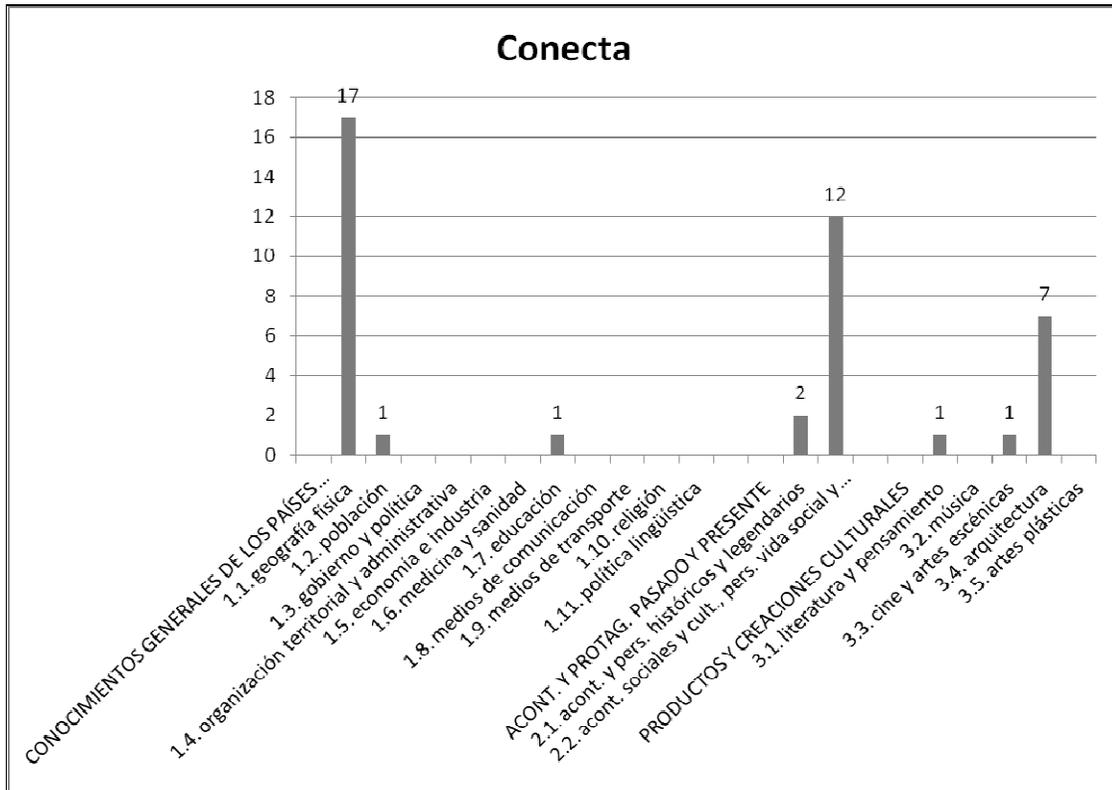


Elementos culturales de España y de Hispanoamérica



“Cultura esencial”, “cultura legitimada”, “cultura epidérmica”

Referentes culturales



Personajes de la historia, de la vida social y cultural de los países hispanos

Política,	Economía, sociedad,	Ciencias	Deporte
Juan Carlos I			Diego Armando Maradona

Literatura y pensamiento	Música	Cine y artes escénicas	Arquitectura	Artes plásticas
Miguel de Cervantes	Enrique iglesias	Alejandro Amenábar, Antonio Banderas, Fernando Trueba Antonio Banderas, José Luis Garci, Pedro Almodóvar		Pablo Picasso

Saberes y comportamientos socioculturales

1. Condiciones de vida y organización social	
1.1. Identificación personal	2
1.2. La unidad familiar: concepto y estructura	
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	
1.4. Comidas y bebidas	3
1.5. Educación y cultura	1
1.6. Trabajo y economía	
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	7
1.8. Medios de comunicación e información	
1.9. La vivienda	
1.10. Servicios	
1.11. Compras	1
1.12. Salud e higiene	
1.13. Viajes, alojamiento y transporte	
1.14. Ecología y medio ambiente	
1.15. Servicios sociales y programas de ayuda	
1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia	
2. Relaciones interpersonales	
2.1. En el ámbito personal y público	1
2.2. En el ámbito profesional	
2.3. En el ámbito educativo	
3. Identidad colectiva y estilo de vida	
3.1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social	
3.2. Tradición y cambio social	
3.3. Espiritualidad y religión	
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	1

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL

Título	Destino Erasmus	
Subtítulo	Curso de español	
Autor/es	Estudios Hispánicos, Universidad de Barcelona	
Datos bibliográficos	Universidad de Barcelona – SGEL (2009)	
Material	Impreso	x
	Sonoro	x
	Visual	x
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos generales	“pretende contribuir al establecimiento de unos procedimientos comunes para la enseñanza de segundas lenguas a la comunidad universitaria europea” para estudiantes de programas SOCRATES y ERASMUS
Metodología	método integral, con preponderancia de método comunicativo, actividades de interacción oral
Organización en niveles	Inicial (A1+ - A2+) (lecciones + otras actividades) Intermedio y Avanzado (B1-B2) (lecciones + otras actividades)
Destinatario	estudiantes de español de programas universitarios (Erasmus, cursos de lengua, etc.) inmersos en un ámbito joven, universitario, urbano y multicultural
Programación de objetivos y contenidos	Libro del estudiantes se compone de: 10 unidades 10 unidades de “Otras actividades” (para refuerzo)
Organización de cada lección	cada unidad se compone de: - “textos y pretextos”: textos orales y escritos que contextualizan los contenidos gramaticales, funcionales y léxicos de la unidad - “formas y funciones”: contenidos gramaticales y funcionales; actividades para consolidarlos que integran las diferentes destrezas y permiten desarrollar la competencia intercultural - “comunicación oral”/“comunicación escrita”: actividades para practicar la competencia oral o la competencia escrita

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Papel de la L1	ninguno, no es específico para italiano

Contenidos culturales	Programación	Cultura formal / no formal	ambas
		Diversidad cultural	sí
		Orientación contrastiva	sí, comparación intercultural
	Presentación	Integración lengua / cultura	sí, no hay sección separada de cultura
		Representación	imágenes, textos
Ejercitación	comprensión lectora, interacción		

ELEMENTOS CULTURALES		
Destino Erasmus 1 – Inicial (A1+ - A2+)		
Unidad 1	Integrados en unidad	El <i>shock</i> cultural; diferencias y semejanzas entre costumbres españolas y del país del estudiante; intercambio de conversación como recurso ofrecido por la universidad para perfeccionarse en el idioma extranjero
	Formas y funciones	Rutina y costumbres de estudiantes españoles y Erasmus
Unidad 2	Integrados en unidad	Razones por las que un estudiante Erasmus solicita una beca Erasmus para España; anuncios para buscar piso en una ciudad española; estructura de un piso;
	Formas y funciones	Servicios ofrecido por una facultad universitaria en España; servicios que se encuentran en un barrio de una ciudad española
Unidad 3	Integrados en unidad	Actividades de ocio comunes en España
Unidad 4	Integrados en unidad	Actividades que hacen los estudiantes Erasmus para conocer a jóvenes españoles; la fiesta de cumpleaños
	Formas y funciones	Tópicos sobre España
Unidad 5	Integrados en unidad	Remedios naturales en las diferentes culturas; escribir un correo electrónico formal o informal
	Formas y funciones	Dar excusas y aceptarlas o expresar incredulidad; lugares favoritos de la ciudad en que se está disfrutando de la beca Erasmus;
		lenguaje no verbal
Unidad 6	Integrados en unidad	Biografías de cuatro españoles famosos: Rafa Nadal, Penélope Cruz, Miquel Barceló, Elvira Lindo actividades del fin de semana de los estudiantes Erasmus
	Formas y funciones	Biografía de Luis Rojas Marcos, profesor de Psiquiatría en Nueva York
Unidad 7	Integrados en unidad	Trabajos de los jóvenes estudiantes españoles
	Formas y funciones	Manifestaciones culturales de Hispanoamérica (cine, literatura, pintura)
Unidad 8	Integrados en unidad	La telebasura en la televisión española; programas de la televisión española;

		uso y abuso del teléfono móvil
	Formas y funciones	Programas de la televisión española y comparación con los programas del país del estudiante
Unidad 9	Integrados en unidad	Comida en España, comparación con la del país del estudiante; las tapas; bares y locales para comer en Barcelona; bebidas típicas españolas
	Formas y funciones	Normas de buen comportamiento en la mesa en diferentes países; recetas de la nueva cocina española (platos “de diseño”)
Unidad 10	Integrados en unidad	Experiencias de los estudiantes Erasmus en España
	Formas y funciones	Experiencias de los estudiantes Erasmus en España

Destino Erasmus 1 – Otras actividades		
Unidad 1		“¿Cómo son los jóvenes españoles?” (militaristas, vida social y de ocio, gustos y aficiones)
Unidad 2		“Ciudades para estudiar” (éxito de España, entre los países más solicitados por los estudiantes en el Programa Erasmus; ventajas de sus ciudades y universidades)
		descripción de la Alhambra de Granada
Unidad 3		“Dormir como un rey por 10 euros” (la red española de albergues juveniles)
		actividades de ocio
Unidad 4		texto sobre algunos usos sociales de los españoles (besos para saludarse, qué se lleva cuando se va a cenar a la casa de alguien, cómo se contesta un cumplido, la puntualidad, etc.)
		texto que compara la sociedad española de 1950 y la actual
Unidad 5		“la bicicleta llega a las ciudades españolas” (la difusión de este medio de transporte, alquiler público de bicicletas en Barcelona y Sevilla)
Unidad 6		texto sobre Pablo Pineda, primer universitario con síndrome de Down en Europa;
		biografía de Agatha Ruiz de la Prada
Unidad 7		el banco del tiempo en España
Unidad 8		películas de Antonio Banderas
Unidad 9		receta del mojito, cóctel típico cubano
Unidad 10		el Camino de Santiago: relato de la experiencia de un chico en el Camino de Santiago; consejos para recorrer a pie el Camino de Santiago

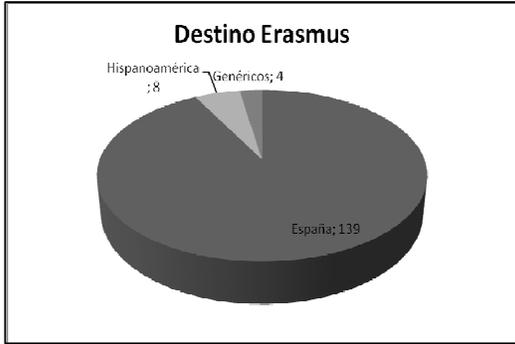
Destino Erasmus 2 – Intermedio y avanzado (B1 – B2)		
Unidad 1	Integrados en unidad	Mapa del metro de Madrid;
		sistema educativo español;
		problemas del mundo laboral en España;
		currículum y carta de presentación para un trabajo;
	ejemplos de ofertas de empleo	
Formas y funciones	Informaciones sobre españoles célebres: Juan Carlos I, Miguel de Cervantes, Cristóbal Colón, Sofía de Grecia, Adolfo Suárez,	

		Ramón y Cajal, Felipe de Borbón, Pablo Picasso, Teresa de Jesús, Felipe González
Unidad 2	Integrados en unidad	Características de la ciudad en la que el estudiante está realizando el Erasmus; características por las que destacan algunas ciudades españolas: (Las Palmas de Gran Canaria por el clima, Salamanca por el tamaño, Barcelona por la estética); descripción de dos bares de Barcelona extraída de <i>La Guía del Ocio</i>
	Formas y funciones	Imágenes características y datos de algunas ciudades españolas: Valencia, Barcelona, Granada tópicos sobre diferentes comunidades autónomas
Unidad 3	Integrados en unidad	Sinopsis de tres libros de autores españoles de distintas épocas: <i>El Quijote</i> , <i>Cuatro amigos</i> de David Trueba, <i>Tinto de verano</i> de Elvira Lindo
		tres relatos breves de autores hispanoamericanos: A. Monterroso, M. Benedetti
Unidad 4	Integrados en unidad	Folletos turísticos de Cadaqués y de Granada; datos del turismo en España; descripción del itinerario por Barcelona en los puntos en que se rodó la película <i>L'auberge espagnol</i> ; recorrido para estudiantes de español de la ciudad de Alcalá de Henares
		Mapa de España para planear un itinerario; principales atractivos turísticos; comportamientos adecuados al introducir una persona nueva a la familia, <u>diferencias culturales</u> en el comportamiento en determinadas situaciones (ej. comidas, introducciones de personas nuevas, etc.)
Unidad 5	Integrados en unidad	historia de España: diez preguntas sobre la historia y la actualidad de España; acontecimientos de tres periodos de la historia de España: la II República Española, la Guerra Civil Española, la dictadura franquista
		texto "El encuentro entre españoles y americanos", extraído de <i>Las venas abiertas de América Latina</i> de Eduardo Galeano;
		texto sobre el atentado del 11 de marzo de 2004;
		texto sobre la historia reciente de la Unión Europea
Unidad 6	Integrados en unidad	cine español: sinopsis de cuatro películas de directores españoles: <i>Todo sobre mi madre</i> de Pedro Almodóvar, <i>Los amantes del círculo polar</i> de Julio Medem, <i>Mas adentro</i> de Alejandro Amenábar,

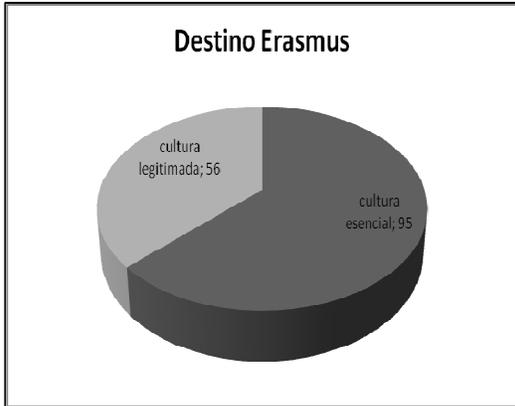
		<i>La vida secreta de las palabras</i> de Isabel Coixet) dos críticas cinematográficas de <i>Volver</i> de Pedro Almodóvar
Unidad 7	Integrados en unidad	datos estadísticos sobre los españoles: datos sobre las salidas laborales de los universitarios españoles; datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística sobre demografía, familia, empleo, estilos de vida
Unidad 8	Integrados en unidad	Datos sobre el conocimiento del inglés que tienen los españoles;
		resumen del documento del grupo de intelectuales europeos a favor del diálogo intercultural (2008) con propuestas para la gestión de la diversidad lingüística de Europa;
		texto “La facilidad y dificultad de las lenguas”, reelaborado a partir de <i>La dignidad e igualdad de las lenguas</i> de Juan Carlos Moreno Cabrera
Unidad 9	Integrados en unidad	Noticias breves de sociedad, política, economía, deportes, cultura en España; escribir una nota informal y un correo formal a un profesor
	Formas y funciones	Reivindicaciones de los estudiantes españoles frente a la nueva Ley Integral de Universidades; el diario de Esteban en <i>Todo sobre mi madre</i> y otros momentos de la película
Unidad 10	Integrados en unidad	Texto “El legado del 68” adaptado de <i>La Vanguardia</i> ;
		texto sobre las protestas ante los productos baratos chinos en España;
		noticia sobre la protesta del Instituto de la Mujer ante un anuncio publicitario “sexista”
	Formas y funciones	Convenciones culturales en la argumentación y tópicos que determinan el uso de determinados conectores; texto “Educar sobre lo real”, adaptado de <i>El País</i> , sobre la introducción de la asignatura Educación para la Ciudadanía en los planes de estudio y texto sobre las objeciones que se han presentado en contra de esta asignatura

Destino Erasmus 2 – Otras actividades	
Unidad 1	Agencia Nacional Española Erasmus que desarrolla el proyecto Socrates/Erasmus de la Comunidad Europea; funcionamiento de este programa;
	biografía de Pablo Picasso;
Unidad 2	museificación, tematización y dependencia del turismo de masa de Barcelona (texto adaptado de Josep María Montaner, 19/11/2003, <i>El País</i>);
	cuadro <i>Vieja friendo huevos</i> de Velázquez;
	impresiones de un turista en la ciudad de Santiago de Compostela descripción del museo Guggenheim de Bilbao
Unidad 3	Cuento “Los bomberos “ de Mario Benedetti;
	leyenda urbana de <i>La dama del Garraf</i> ;
	“El sabor de la fama”, fragmento de <i>Cuentos del libro de la noche</i> de José María Merino
Unidad 4	“Las voces, las calles, los taxistas”, texto adaptado de Juan José Millás
	descripción del viaje a Honduras de un grupo de estudiantes;
	el barrio de Gracia en Barcelona
Unidad 5	la conquista del derecho a votar de las mujeres en España;
	celebración de una fiesta de cumpleaños;
	historia de España: cuestionario sobre temas importantes de la historia de España: llegada de los Borbones,

	guerra con Gran Bretaña, Guerra de la Independencia, proclamación de la I República, Golpe de Estado del general Primo de Rivera, Segunda Guerra Mundial y dictadura de Franco, presidencia de Adolfo Suárez y Leopoldo Calvo Sotelo, primera victoria del PSOE, ingreso de España en la Comunidad Económica Europea, Exposición Universal de 1992
Unidad 6	“El cine español de los ochenta”, texto adaptado de <i>Historia del cine español</i> de Jean-Claude Seguin impresiones de la universidad española en estudiantes extranjeros crítica cinematográfica de <i>La vida secreta de las palabras</i> de Isabel Coixet
Unidad 10	“No sólo inmigrante, también mujer” de Cristina Peri Rossi, texto adaptado de <i>El Mundo</i> , 29/08/03

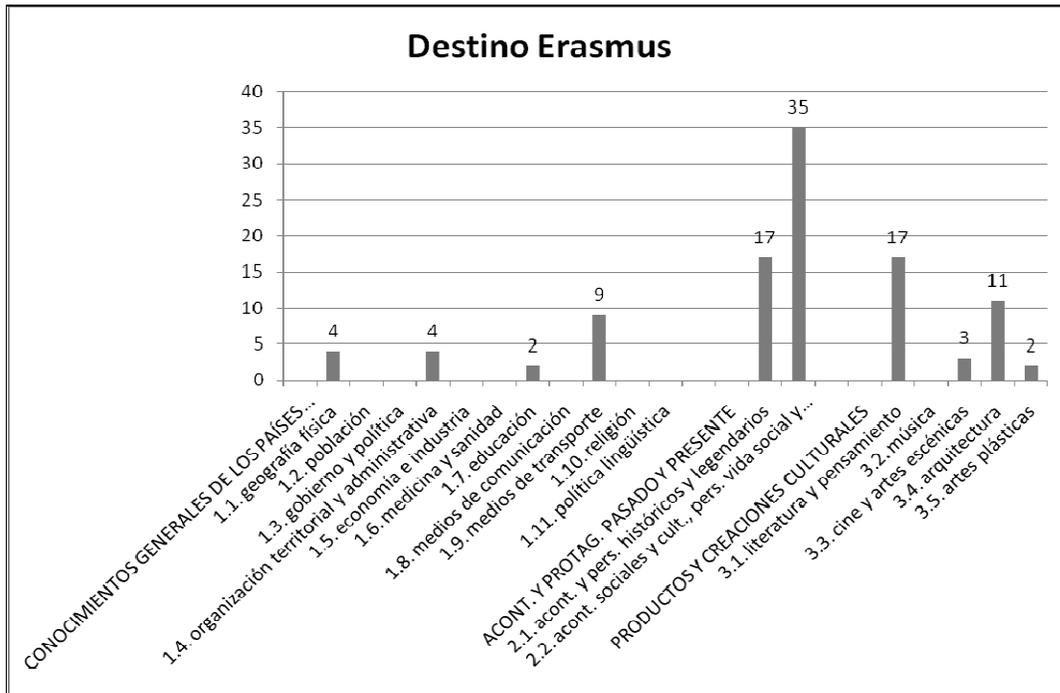


Elementos culturales de España y de Hispanoamérica



“Cultura esencial”, “cultura legitimada”, “cultura epidérmica”

Referentes culturales



Personajes de la historia, de la vida social y cultural de los países hispanos

Política	Economía, sociedad,	Historia	Ciencias	Deporte
Adolfo Suárez, Leopoldo Calvo Sotelo, Felipe de Borbón, Felipe González, Francisco Franco, Juan Carlos I, Primo de Rivera, Sofía de Grecia	Pablo Pineda, primer universitario con síndrome de Down en Europa	Cristóbal Colón	Luis Rojas Marcos	Rafa Nadal

Literatura y pensamiento	Música	Cine y artes escénicas	Arquitectura	Artes plásticas
Augusto Monterroso, Cristina Peri Rossi, Eduardo Galeano, Elvira Lindo, José María Merino, Josep María Montaner, Juan Carlos Moreno Cabrerá, Juan José Millás, Mario Benedetti, Miguel de Cervantes, Ramón y Cajal, Teresa de Jesús		Alejandro Amenábar, Antonio Banderas, Penélope Cruz, David Trueba, Isabel Coixet, Julio Medem, Pedro Almodóvar,		Velázquez Miquel Barceló, Pablo Picasso, Pablo Picasso

Saberes y comportamientos socioculturales

1. Condiciones de vida y organización social	
1.1. Identificación personal	
1.2. La unidad familiar: concepto y estructura	1
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	10
1.4. Comidas y bebidas	7
1.5. Educación y cultura	7
1.6. Trabajo y economía	9
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	12
1.8. Medios de comunicación e información	8
1.9. La vivienda	1
1.10. Servicios	1
1.11. Compras	1
1.12. Salud e higiene	1

1.13. Viajes, alojamiento y transporte	2
1.14. Ecología y medio ambiente	
1.15. Servicios sociales y programas de ayuda	1
1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia	
2. Relaciones interpersonales	
2.1. En el ámbito personal y público	7
2.2. En el ámbito profesional	4
2.3. En el ámbito educativo	5
3. Identidad colectiva y estilo de vida	
3.1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social	
3.2. Tradición y cambio social	2
3.3. Espiritualidad y religión	
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	4
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	Encuentros	
Subtítulo	Curso de español para adolescentes	
Autor/es	M. Gómez Martínez	
Datos bibliográficos	Minerva itálica, Torino (2005)	
Material	Impreso	x
	Sonoro	x
	Visual	x
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos generales	“scritto e pensato per le esigenze della nuova scuola secondaria di primo grado e le direttive del Consiglio d’Europa sull’insegnamento delle lingue”; “particolarità dello spagnolo, somiglianze e differenze con l’italiano”; “in breve tempo lo spagnolo ti sembrerà una lingua familiare, che non farai fatica a capire e usare”
Metodología	método integral
Organización en niveles	Vol. 1 (libro del alumno + ejercicios), vol. 2 (libro del alumno + ejercicios), vol. 3 (libro del alumno + ejercicios) no se especifican niveles MCER DELE (Nivel Inicial)
Destinatario	Scuola secondaria di I Grado
Programación de objetivos y contenidos	- 12 lecciones - 2 proyectos para Portfolio
Organización de cada lección	cada ámbito se compone de: - Apertura de ámbito - Diálogo con actividades para practicar funciones comunicativas de la unidad, con cuadros “Así entiendes la gramática”, “Así se lee y así se escribe”, sección “Palabras y más palabras” - Sección “Costumbres” (temas de civilización hispánica para mostrar relación entre lengua y cultura) - Fichas de autoevaluación - Materiales para el Portfolio

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL

Papel de la L1	el italiano aparece en la sección "Contrastes", de gramática contrastiva, y en la lección 1, en la que las consignas de los ejercicios van acompañadas de su traducción al italiano		
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal / no formal	ambas
		Diversidad cultural	escasa, se ofrecen principalmente imágenes típicas
		Orientación contrastiva	no
	Presentación	Integración lengua / cultura	no
		Representación	imágenes y textos
		Descripción sección de cultura	"temi di civiltà ispanica per illustrare meglio il rapporto fra lingua e cultura"
	Ejercitación	comprensión, debate en clase, profundizar buscando informaciones en Internet	

ELEMENTOS CULTURALES		
Encuentros 1 – Libro del alumno		
“Para empezar”	Integrados en unidad	mapas de Latinoamérica y de España; imágenes características del mundo hispánico: la Pedrera, Macchu Picchu, plaza de toros, Picasso, Mafalda
Lección 2	Integrados en unidad	maneras formal e informal de saludar
	“Costumbres”	“Nombres españoles”: los dos apellidos, origen de la costumbre, fotos de actores: Penélope Cruz Antonio Banderas
Lección 4	Integrados en unidad	fotos de personajes hispanos famosos: Penélope Cruz, José Luis Rodríguez Zapatero;
	“Costumbres”	“Geografía del español”: difusión del español en el mundo, convivencia del español con las lenguas cooficiales en España; <u>comparación</u> con país del alumno con respecto al bilingüismo
Lección 5	Integrados en unidad	principales monumentos de Madrid
Lección 6	Integrados en unidad	Imagen de Gerona
	“Costumbres”	“Tradiciones españolas”: dos tradiciones que se celebran en Navidades, el día de los Santos Inocentes y las doce uvas de la suerte; comparación con tradiciones del país del alumno
Lección 8	Integrados en unidad	tipos de vivienda comunes en España
Lección 9	“Costumbres”	“Marcas españolas” (breves textos sobre las marcas Chupa Chups y Seat, imágenes de las marcas de zapatos Camper y de la cerveza Gallo)
Lección 10	Integrados en unidad	actividades de ocio;
		cartel de <i>Todo sobre mi madre</i> ;
		foto de Penélope Cruz;
Lección 11	Integrados en unidad	estaciones al revés en el hemisferio sur;
		una greguería de Ramón Gómez de la Serna;
Lección 12	Integrados en unidad	tipos de vacaciones (pueblo de origen, viajes)
	“Costumbres”	“Parques temáticos” (dos parques temáticos españoles, Port Aventura en Cataluña, Terra Mítica en la Comunidad Valenciana)

Encuentro 1 – Libro de ejercicios	
Lección 4	banderas de los países hispanohablantes
Lección 5	tira de Mafalda
Lección 6	poema de Gloria Fuertes, “Canción casi con música”
Lección 11	rima de Gloria Fuertes

Encuentros 2 – Libro del alumno		
Lección 2	Integrados en unidad	climas de las distintas zonas de España
Lección 3	Integrados en unidad	día de la madre
	“Costumbres”	“Las Comunidades Autónomas”; comparación con la división en regiones de Italia
Lección 4	Integrados en unidad	breve descripción de las principales fiestas: Semana Santa, Navidad, el día de Reyes, el día de la Hispanidad, el día del Trabajador, el día de la Constitución, Nochebuena, Nochevieja, el día de los Santos Inocentes;
		direcciones en España, con número del piso y de la puerta;
		sorteo de la lotería de Navidad, con niños que cantan los números, “decimos” y “Gordo”;
		niños de la suerte de la escuela de San Ildefonso; carta a los Reyes Magos;
Lección 5	Integrados en unidad	comida típica española;
		receta de la tortilla de patatas
Lección 6	Integrados en unidad	el parchís
	“Costumbres”	“Las Navidades en España”: tradiciones relacionadas con la Navidad, Nochebuena, día de Navidad, los Santos Inocentes, Nochevieja, Año Nuevo, los Reyes Magos, el Belén, Papá Noel; comparación con las tradiciones del país del estudiante;
Lección 9	Integrados en unidad	Leyenda de Sant Jordi, celebración del día de Sant Jordi en Cataluña; leyenda de los indios Tairona del norte de Colombia
	“Costumbres”	“Curiosidades del español”: acogida de palabras extranjeras en el idioma español, palabras extranjeras que se han traducido literalmente, palabras extranjeras que se han españolizado en la pronunciación y ortografía, palabras extranjeras que se han aceptado; diferencias con respecto a la presencia de palabras extranjeras en italiano
Lección 12	“Costumbres”	“Las fallas de Valencia”: celebración de la fiesta, creación de las fallas, las falleras; comparación con las fiestas del país del alumno

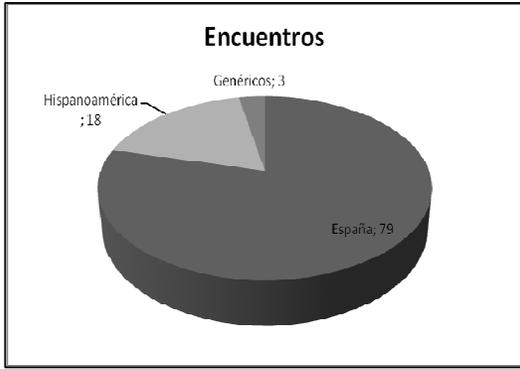
Encuentro 2 – Libro de ejercicios	
Lección 4	villancicos de Nochebuena y Navidad;
	fiestas de distintas ciudades españolas (San Fermín, la Mercè, Carnaval, San Juan, Día de la Comunidad)
Lección 7	biografía de Fernando Alonso
Lección 8	comparación entre la vida de una chica española en España y en Italia;
	abreviaturas de sms en español

Lección 9	mapa de España y principales ciudades
Lección 10	anuncios de trabajo

Encuentros 3 – Libro del alumno		
Lección 1	Integrados en unidad	principales atractivos de México
		extracto de un horario de Renfe
		rutina en las vacaciones en un pueblo del interior de España
Lección 2	Integrados en unidad	supersticiones
Lección 3	“Costumbres”	“Los Mayas” (Palenque, las matemáticas, el calendario, la escritura, el cultivo, los tejidos, el juego de la pelota)
Lección 4	Integrados en unidad	diferencias en el léxico de España y de América Latina; mapa, países y capitales de la América Hispánica;
		imágenes relacionadas con diferentes países de América Latina: los Andes, el llama, Ricky Martin, tango, el sombrero, el poncho, el Macchu Picchu, las cataratas de Iguazú
Lección 5	Integrados en unidad	asignaturas en un colegio español,
		escribir una carta formal y una carta informal
Lección 6	“Costumbres”	“El sistema educativo español” (ciclos escolares y materias)
Lección 9	Integrados en unidad	comparación entre la vida en la ciudad y la vida en un pueblo del campo; impresiones de un chico de pueblo que ha visitado Madrid
	“Costumbres”	“Los Sanfermines de Pamplona” (los toros, las vallas, los trajes típicos, los corredores, las medidas de seguridad, los fotógrafos profesionales)
Lección 10	Integrados en unidad	ingreso de España en la Unión Europea
Lección 11	Integrados en unidad	Lugares para visitar en Madrid; el Palacio Real la Catedral de la Almudena, la plaza Mayor, la plaza de Cibeles, el Retiro, el Templo de Debod, el Museo del Prado, el Museo Reina Sofía; plano del metro de Madrid
Lección 12	“Costumbres”	“El Camino de Santiago”: historia, descripción de la ruta hoy en día y de la llegada a la Catedral

Encuentro 3 – Libro de ejercicios	
Lección 4	lectura “Hispanoamérica, todo un continente”, descripción física y cuatro grandes agrupaciones

	territoriales de Hispanoamérica
Lección 8	problema de los incendios forestales en España y propaganda del Ministerio de Medio Ambiente para su prevención
Lección 10	países de la Unión Europea
Lección 11	principales atractivos turísticos de Madrid

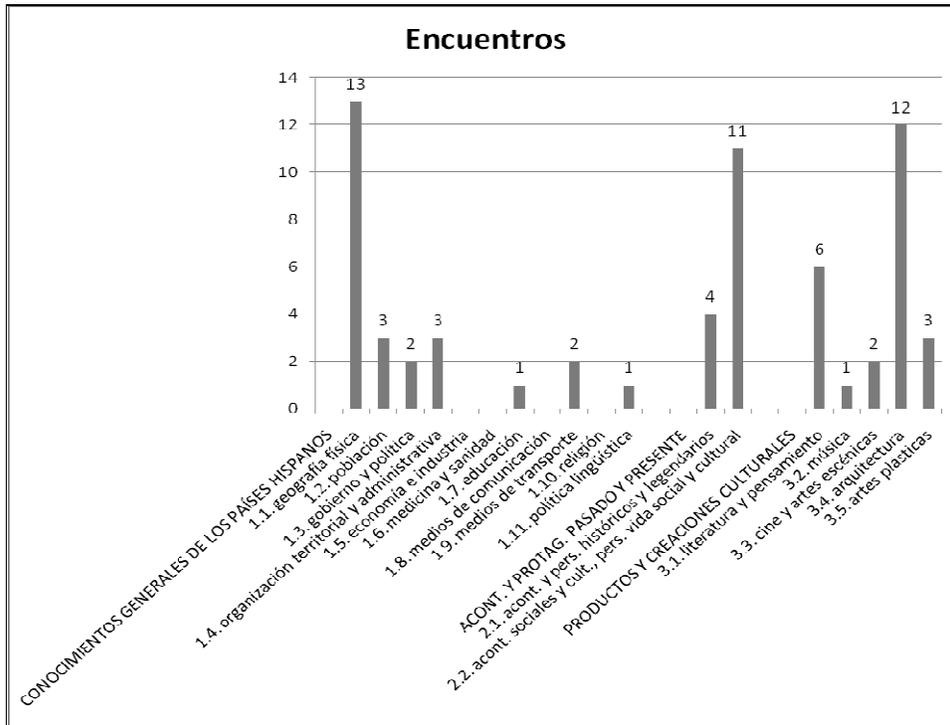


Elementos culturales de España y de Hispanoamérica



“Cultura esencial”, “cultura legitimada”, “cultura epidérmica”

Referentes culturales



Personajes de la historia, de la vida social y cultural de los países hispanos

Política	Economía, sociedad	Historia	Ciencias	Deporte
José Luis Rodríguez Zapatero				Fernando Alonso

Literatura y pensamiento	Música	Cine y artes escénicas	Arquitectura	Artes plásticas
Gloria Fuertes, Ramón Gómez de la Serna	Ricky Martin	Antonio Banderas Penélope Cruz		

Saberes y comportamientos socioculturales

1. Condiciones de vida y organización social	
1.1. Identificación personal	1
1.2. La unidad familiar: concepto y estructura	
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	3
1.4. Comidas y bebidas	2
1.5. Educación y cultura	2
1.6. Trabajo y economía	2
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	10
1.8. Medios de comunicación e información	
1.9. La vivienda	3
1.10. Servicios	
1.11. Compras	
1.12. Salud e higiene	
1.13. Viajes, alojamiento y transporte	2
1.14. Ecología y medio ambiente	1
1.15. Servicios sociales y programas de ayuda	
1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia	
2. Relaciones interpersonales	
2.1. En el ámbito personal y público	2
2.2. En el ámbito profesional	2
2.3. En el ámbito educativo	
3. Identidad colectiva y estilo de vida	
3.1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social	
3.2. Tradición y cambio social	
3.3. Espiritualidad y religión	
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	22

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	Gente	
Subtítulo	Curso de español para italianos (volúmenes 1 y 2), Curso de español para extranjeros (vol. 3)	
Autor/es	Ernesto Martín Peris, Neus Sans Baulena	
Datos bibliográficos	Difusión, Barcelona (España) (2004-2005)	
Material	Impreso	x
	Sonoro	x
	Visual	x
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos generales	enfoque centrado “en la acción en tanto que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”
Metodología	enfoque por tareas
Organización en niveles	Libro del alumno 1, Libro de trabajo 1 (A1-A2), Libro del alumno 2, Libro de trabajo 2 (B1); Libro del alumno 3, Libro de trabajo 3 (B2) A1-B2
Destinatario	Scuola Secondaria di II Grado, jóvenes y adultos
Programación de objetivos y contenidos	Libro del alumno se compone de: - 11 unidades - consultorio gramatical
Organización de cada lección	cada unidad se compone de las secciones: - “Entrar en materia” - “en contexto” - “formas y recursos” - “Tareas” - “mundos en contacto”

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL			
Papel de la L1	en vol. 1 introducción a la nueva edición y presentación del manual en italiano; cuadros contrastivos en italiano (el libro tiene una versión internacional y una versión brasileña, francesa, griega, holandesa, húngara, inglesa, italiana, polaca)		
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal / no formal	ambas
		Diversidad cultural	sí
		Orientación contrastiva	sí, a través de comparaciones
	Presentación	Integración lengua / cultura	sí
		Representación	imágenes, textos
		Descripción de sección de cultura	“informazioni e proposte per riflettere e parlare della vita quotidiana degli ispanofoni; ed anche molte informazioni sulla cultura, letteratura, geografia, storia, arte, ecc.”
	Ejercitación	comprensión, debate	

ELEMENTOS CULTURALES		
Gente 1 – Libro del estudiante		
Unidad 1	Integrados en unidad	Nombres y apellidos en español
		Geografía de América Latina, países y capitales
		Personajes famosos del mundo hispano: Pedro Almodóvar, Pablo Picasso, Enrique Iglesias, Miguel de Cervantes, Gabriel García Márquez, Che Guevara, Penélope Cruz Raúl Shakira
	“Mundos en contacto”	Serie de imágenes del mundo hispano: ciudades de España e Hispanoamérica, imágenes tradicionales de un indio y de los <i>correfocs</i> ; reflexión sobre el hecho de que a menudo se nos proporcionan imágenes parciales de otros países que impide verlos en toda su diversidad Primera familiarización con los diferentes acentos del español (audio)
Unidad 2	Integrados en unidad	la familia
		el sistema educativo
	“Mundos en contacto”	Aproximación a la diversidad cultural de las regiones y ciudades españolas, mediante un texto informativo y un mapa ilustrado con algunas características culturales y socioeconómicas de cada zona
Unidad 3	Integrados en unidad	Atractivos turísticos de Madrid y Barcelona
		Destinos turísticos en España y América Latina
		“Mundos en contacto”
Unidad 4	Integrados en unidad	la fiesta de cumpleaños y los regalos
		Las costumbres relacionadas con las fiestas navideñas en España: lectura de un texto informativo y de una carta a los Reyes Magos Compración entre España y el país del estudiante en relación con los regalos
Unidad 5	Integrados en unidad	Hábitos relacionados con la salud
		Hábitos deportivos de los españoles El estrés en relación con el estilo de vida
	“Mundos en contacto”	Horarios y rutina diarias más frecuentes en España, a partir de un reportaje periodístico. Comparación con el país del estudiante
Unidad 6	Integrados en unidad	Profesiones, buscar empleo
		Opinión de los españoles sobre la importancia del trabajo en sus vidas, resultados de algunos estudios y encuestas

		Reflexiones sobre estilos de vida a partir de un reportaje periodístico sobre un joven español
Unidad 7	Integrados en unidad	Productos típicos y gastronomía española recetas españolas
	“Mundos en contacto”	Hábitos relacionados con la alimentación a partir de la lectura de un texto novelado poema de Pablo Neruda
Unidad 8	Integrados en unidad	Viajes; tipos de alojamiento
	“Mundos en contacto”	Reflexiones sobre las diferencias culturales en el ámbito de las relaciones profesionales y sobre los malentendidos interculturales a partir de un artículo de opinión
Unidad 9	Integrados en unidad	Informaciones sobre cuatro ciudades del mundo hispano: Las Palmas, Bogotá, Sevilla, Buenos Aires; informaciones sobre dos ciudades de Hispanoamérica: Valparaíso, Cartagena de Indias
	“Mundos en contacto”	Descripción y fotos de tres ciudades: Oaxaca, México; Buenos Aires, Argentina; Baracoa, Cuba; texto sobre las ciudades en general
Unidad 10	Integrados en unidad	Contactos sociales en una visita: saludar, hacer presentaciones, despedirse, ritos
		La vivienda
	“Mundos en contacto”	Hacer invitaciones y aceptarlas; hacer cumpleaños como anfitrión y como huésped: ofrecer algo, entregar un obsequio, interesarse por familiares; tipos de vivienda
Unidad 11	Integrados en unidad	Fechas históricas importantes: fin de la Guerra Civil Olimpiadas de Barcelona Oscar de Almodóvar por <i>Todo sobre mi madre</i> la rutina cotidiana de algunos españoles
	“Mundos en contacto”	biografía de tres personajes del mundo hispano: Chavela Vargas, Vicente Ferrer Luis Buñuel

Gente 1 – Libro de trabajo	
Unidad 3	fiestas españolas (Navidad, Año Nuevo, Día de Sant Jordi, Día de la Hispanidad, etc.)
Unidad 4	carta a los Reyes Magos
Unidad 5	rutina en las vacaciones en el pueblo,
Unidad 6	anuncios de trabajo
Unidad 7	platos típicos españoles (pisto, paella, cocido, gazpacho); platos comunes en la carta de un restaurante español

Unidad 8	breve descripción del Camino de Santiago;
	las vacaciones de los españoles y los viajes al extranjero;
	características del acento de algunos países de Hispanoamérica
Unidad 9	Características de Salamanca;
	descripción de Bogotá;
	diferencia entre la vida en el campo y en la ciudad
Unidad 10	anuncios de pisos en venta
Unidad 11	fechas históricas importantes: llegada de Colón a América, declaración de guerra a Estados Unidos, fin de la Guerra Civil española

Gente 2 – Libro del alumno		
Unidad 1	Integrados en unidad	Antonia Moya y el flamenco; carácter y aficiones de algunos españoles
	“Mundos en contacto”	Españoles y latinoamericanos famosos presentados en unos textos periodísticos: Bebo Valdés, Diego El Cigala, Fernando Trueba; Ferrán Adriá; Laura Restrepo; Manuel Patarroyo
Unidad 2	Integrados en unidad	Lenguas cooficiales de España; Reflexiones sobre los aspectos interculturales de la comunicación (contacto corporal, lenguaje no verbal, silencio, etc.)
	“Mundos en contacto”	Connotaciones culturales de las palabras “desayuno”, “pan”, “vino”
Unidad 3	Integrados en unidad	Días festivos, actividades de ocio en España películas de Almodóvar; programas de televisión en España actividades de día y de noche en Madrid
	“Mundos en contacto”	Costumbres de los españoles en su tiempo libre a partir de un artículo periodístico y de imágenes; comparación con los hábitos del país de origen del estudiante
Unidad 4	Integrados en unidad	Preguntar y responder sobre el estado de salud; campañas de prevención contra de los posibles problemas del verano (lesiones provocadas por el sol, infecciones alimentarias, picaduras) actividad física y deporte
	“Mundos en contacto”	Propiedades terapéuticas del ajo y otros remedios caseros comparación entre los hábitos alimentarios de los españoles y los del país de origen del estudiante
Unidad 5	Integrados en unidad	gestos y lenguaje no verbal de España e Hispanoamérica
	“Mundos en contacto”	Greguerías de Ramón Gómez de la Serna sobre los objetos; obras de: Salvador Dalí,

		Joan Miró Edoardo Chillida
Unidad 6	“Mundos en contacto”	Pepe Carvalho y Manuel Vázquez Montalbán
Unidad 7	“Mundos en contacto”	Comercio justo y ONGs, productos latinoamericanos del comercio justo
Unidad 8	Integrados en unidad	programa de televisión del periodista español “Hablando se entiende la gente” de Ricardo García
	“Mundos en contacto”	Reflexiones sobre la evolución de la Humanidad y los desequilibrios medioambientales; ingeniería genética
Unidad 9	Integrados en unidad	Costumbres relacionadas con las relaciones amorosas; artículo de Rosa Montero sobre las relaciones entre hombres y mujeres artículo de Luis Rojas Marcos sobre amor y pasión
	“Mundos en contacto”	Poemas de Mario Benedetti; películas españolas y latinoamericanas que tratan de relaciones personales: <i>Hable con ella,</i> <i>El hijo de la novia,</i> <i>Suite Habana,</i> <i>Balseros,</i> <i>Te doy mis ojos,</i> <i>Días de fútbol</i>
Unidad 10	Integrados en unidad	Grados de formalidad en mensajes escritos: pedir objetos, acciones, ayuda y permiso; invitaciones y felicitaciones
	“Mundos en contacto”	Diferencias entre comunicación oral y escrita; textos que suele escribir la gente en la vida cotidiana, comparación con país del alumno una carta de Federico García Lorca
Unidad 11	Integrados en unidad	Información (geografía, economía, costumbres, historia) de tres países latinoamericanos: Argentina, Chile Uruguay;
		concurso con preguntas sobre la cultura española, elementos mencionados: gazpacho flamenco Paco De Lucía lenguas oficiales Sagrada Familia fin de la dictadura de Franco Asturias tipo de producción industrial alimentación de los españoles presencia de los romanos en España productos agrícolas presidente del gobierno

		ubicación de Santiago de Compostela y de Granada prefijo telefónico de España
	“Mundos en contacto”	Información sobre tres islas: Isla de Pascua, en Polinesia; Isla de la Juventud, Cuba; la Palma, en Canarias

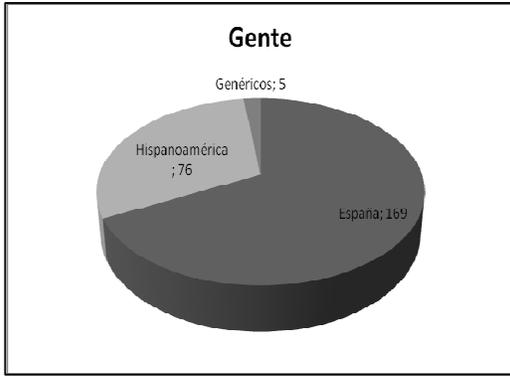
Gente 2 – Libro de trabajo		
Unidad 1	personajes hispanos famosos: Andy García, Isabel Allende, Ricky Martin, Antonio Banderas, Alejandro Sanz, Pedro Almodóvar, Jesús Gil, Javier Marías, Victoria Abril	
Unidad 2	gazpacho, plato típico español;	
Unidad 6	acontecimientos, obras de arte y personajes famosos de España: Olimpiadas de Barcelona en 1992; Federico García Lorca; <i>Las Meninas</i> de Velázquez	
Unidad 7	partidos políticos: Convergència i Unió, Partido Socialista Obrero Español, Partido Popular, Eusko Alkartasuna, Izquierda Unida	
Unidad 10	destino turístico en México: Yucatán	
Unidad 11	imágenes características de Argentina: Jorge Luis Borges, Buenos Aires, tango, carne, Pampa, vino;	
	problemas de distintos países del mundo hispano: Argentina (superpoblación de la capital, corrupción de los políticos, delincuencia, desempleo), México (delincuencia, contaminación, desempleo), España (terrorismo, desempleo);	
	comida típica argentina y léxico de Argentina: asado de tira, chimichurri, milanesa, bife a caballo, dulce de leche, durazno (melocotón);	
	sinopsis de la película cubana <i>Guantanamera</i> de Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío	

Gente 3 – Libro del alumno		
Unidad 1	Integrados en unidad	Texto de Isabel Allende
	“Mundos en contacto”	Influencia de otras lenguas sobre la lengua española
Unidad 2	Integrados en unidad	Diálogos de una película argentina (<i>El hijo de la novia</i>) y de una española (<i>Héctor</i>)
	“Mundos en contacto”	La película mexicana <i>Como agua para chocolate</i> ; sinopsis y fragmento de la novela
Unidad 3	Integrados en unidad	Mariana Pineda;
		cuadro histórico de España 1807-1837;
		personajes famosos del mundo hispano:

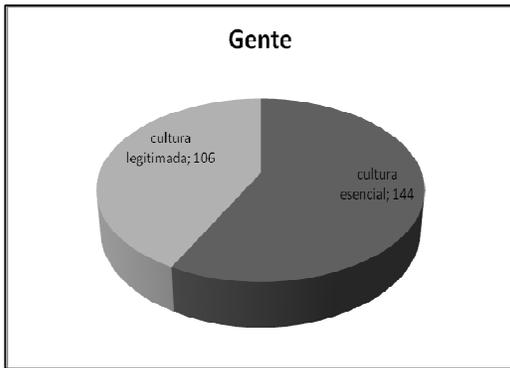
		Cervantes, Che Guevara, Cristobal Colón, Eva Perón, García Márquez, Goya, Picasso
	“Mundos en contacto”	el voluntariado en España
Unidad 4	Integrados en unidad	paisajes de América Latina: excursiones en la Patagonia; jungla de Guatemala
	“Mundos en contacto”	Texto “América en bici”; escueta descripción de lugares de América Latina por los que pasaron los ciclistas
Unidad 5	Integrados en unidad	Medios de transporte y reglas para su uso;
		derechos de los consumidores ante la publicidad en España
		Cuento “El puercoespín mimoso” de Mario Benedetti; artículo “Los animales y las personas en el mundo actual”, sobre la relación de los españoles con las mascotas
Unidad 6	Integrados en unidad	Revistas del corazón en España
	“Mundos en contacto”	Poema de Cristina Peri Rossi sobre una despedida; texto sobre la actitud de los españoles frente al futuro
Unidad 7	Integrados en unidad	personajes famosos: Eduardo Galeano, Ricky Martin, Lucía Etxebarria, Alejandro Amenábar
	“Mundos en contacto”	Texto “La canción protesta”; fragmentos de la letra de canciones de: Víctor Jara, Violeta Parra, Ángel Petrocelli, Atahualpa Yupanqui, Antonio Labordeta
Unidad 8	Integrados en unidad	productos típicos de España: aceitunas y jamón ibérico
		tres bebidas de América: el café de Colombia, el vino chileno, el mate
	“Mundos en contacto”	Textos “Comer de pie” (sobre comida que se suele comer de pie en distintos países de habla hispana, especialmente bocadillos y arepas); artículo “La empresa que se come el mercado de los bocadillos” sobre la cadena española Pans & Company
Unidad 9	Integrados en unidad	Fiestas populares, fiesta de san Lorenzo en Huesca;
		concepto de hospitalidad en diferentes culturas; costumbres en Madrid (horario de las comidas, tuteo, maneras de saludar)
	“Mundos en contacto”	Texto “Iguales pero diferentes” sobre idea de “narcisismo de las pequeñas diferencias” de Fernando Savater;

		testimonios “Mi primer año en España” de extranjeros que se han quedado a vivir en España
Unidad 10	“Mundos en contacto”	Relación entre las culturas y la expresión de las emociones
Unidad 11	Integrados en unidad	Programas de televisión en España
	“Mundos en contacto”	Fragmentos de textos de Augusto Monterroso sobre la frontera entre el Bien y el Mal
Unidad 12	Integrados en unidad	Subida al Aconcagua

Gente 3 – Libro de trabajo	
Unidad 1	breve descripción y fragmento del diccionario de María Moliner;
	el II Congreso de la Lengua Española de Valladolid (2001)
	las diez palabras más bonitas del español elegidas por diez escritores
Unidad 2	sinopsis de películas hispanas recientes: <i>Los otros</i> (2001), <i>Martín (Hache)</i> (1997), <i>Amores perros</i> (2000)
Unidad 3	breve descripción de la exposición “El arte andaluz”
Unidad 4	Guatemala: geografía, clima, lugares de interés;
	destinos turísticos favoritos de los españoles
Unidad 5	Las rebajas y los derechos del consumidores en España;
Unidad 8	productos gastronómicos típicos de España;
	productos típicos de países de Hispanoamérica: los vinos chilenos; el mate argentino
Unidad 9	costumbres relacionadas con la paella;
	<u>comparación intercultural</u> (qué se suele hacer o no hacer en una cultura: descalzarse al entrar en casa, tomar algo de la nevera sin pedir permiso en casa de un amigo, pedir dinero prestado entre compañeros de trabajo, besar al novio/a en un local público, tutear a un profesor, preguntar a alguien a qué partido vota, preguntar a un amigo cuánto gana, pedir prestado algo de comida a un vecino; celebración de bodas, nacimientos, cumpleaños, Navidad, fiestas familiares);
	“Convivir con diferentes culturas”, entrevista a una experta en selección de directivos internacionales;
	“Cómo llegar al 7 de enero”, artículo de Quim Monzó sobre las costumbres navideñas en España;
Unidad 10	el director Julio Medem, sinopsis de la película <i>Lucía y el sexo</i>

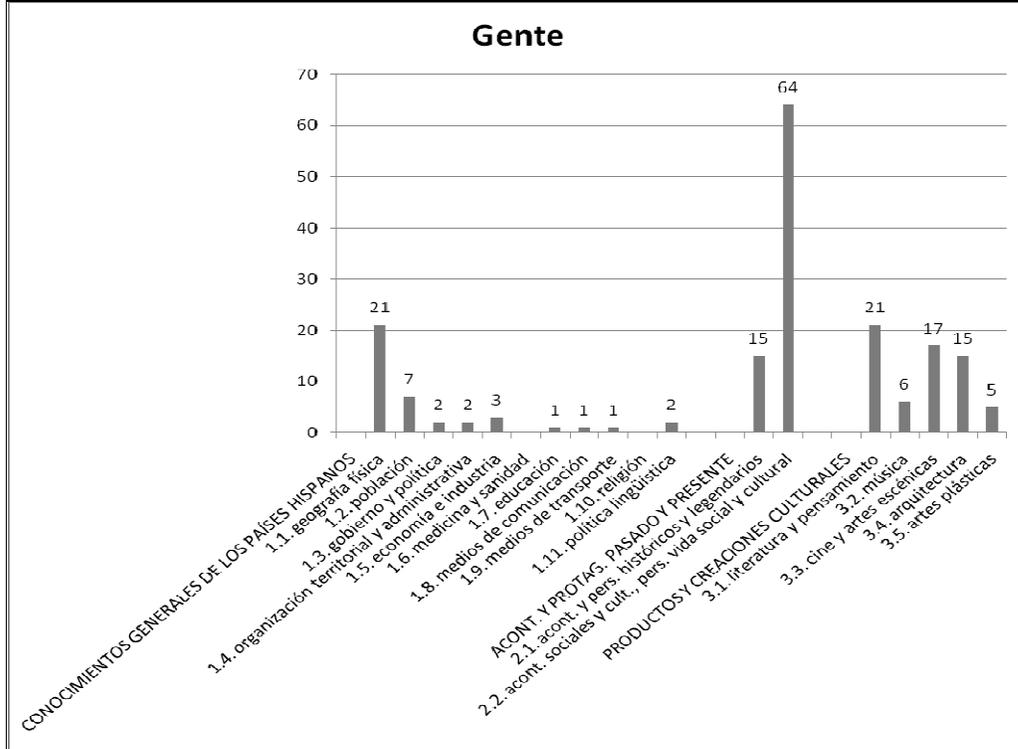


Elementos culturales de España y de Hispanoamérica



“Cultura esencial”, “cultura legitimada”, “cultura epidérmica”

Referentes culturales



Personajes de la historia, de la vida social y cultural de los países hispanos

Política,	Economía, sociedad	Historia	Ciencias	Deporte
Eva Perón, Francisco Franco, Ernesto “Che” Guevara	Ferrán Adriá, Jesús Gil (empresario y político español), Vicente Ferrer	Cristóbal Colón, Mariana Pineda	Luis Rojas Marcos, Manuel Patarroyo	Raúl

Literatura y pensamiento	Música	Cine y artes escénicas	Arquitectura	Artes plásticas	Televisión
Augusto Monterroso, Cristina Peri Rossi, Miguel de Cervantes, Gabriel García Márquez, Eduardo Galeano, Federico García Lorca, Fernando Savater, Isabel Allende, Javier Marías, Jorge Luis Borges, Laura Restrepo, Lucía Etxebarria, Manuel Vázquez Montalbán, María Moliner, Mario Benedetti, Pablo Neruda, Ramón Gómez de la Serna, Rosa Montero	Alejandro Sanz, Ángel Petrocelli, Antonio Labordeta Atahualpa Yupanqui, Chavela Vargas, Bebo Valdés, Diego El Cigala, Enrique Iglesias, Paco De Lucía Ricky Martin, Shakira, Víctor Jara, Violeta Parra,	Alejandro Amenábar, Andy García, Antonio Banderas, Fernando Trueba, Luis Buñuel, Pedro Almodóvar, Penélope Cruz, Tomás Gutiérrez Alea, Juan Carlos Tabío, Pedro Almodóvar, Victoria Abril		Diego Velázquez, Edoardo Chillida, Francisco de Goya, Joan Miró, Pablo Picasso, Salvador Dalí	Ricardo García

Saberes y comportamientos socioculturales

1. Condiciones de vida y organización social	
1.1. Identificación personal	1
1.2. La unidad familiar: concepto y estructura	1
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	7
1.4. Comidas y bebidas	23
1.5. Educación y cultura	
1.6. Trabajo y economía	12
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	16
1.8. Medios de comunicación e información	5
1.9. La vivienda	4
1.10. Servicios	
1.11. Compras	3
1.12. Salud e higiene	7
1.13. Viajes, alojamiento y transporte	6

1.14. Ecología y medio ambiente	3
1.15. Servicios sociales y programas de ayuda	3
1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia	2
2. Relaciones interpersonales	
2.1. En el ámbito personal y público	14
2.2. En el ámbito profesional	3
2.3. En el ámbito educativo	1
3. Identidad colectiva y estilo de vida	
3.1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social	1
3.2. Tradición y cambio social	
3.3. Espiritualidad y religión	
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	2
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	9

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	Gente joven	
Subtítulo	Curso de español para jóvenes	
Autor/es	Encina Alonso, Matilde Martínez Sallés, Neus Sans	
Datos bibliográficos	Difusión-Garzanti scuola (2006)	
Material	Impreso	x
	Sonoro	x
	Visual	x
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos generales	aprender la lengua haciendo cosas con la lengua
Metodología	enfoque por tareas
Organización en niveles	Vol. 1 (libro del alumno + ejercicios) (A1), vol. 2 (libro del alumno + ejercicios) (A1-A2), vol. 3 (libro del alumno + ejercicios) (A2)
Destinatario	Scuola Secondaria di I Grado
Programación de objetivos y contenidos	libro del estudiante de compone de: - 4 módulos - 2 secciones de repaso - 4 secciones “Leo, leo”
Organización de cada lección	Cada módulo se compone de: - Presentación - Actividades y ejercicios (con “Chuleta de gramática”, cuadros de reglas gramaticales) - “Revista loca” (informaciones y noticias curiosas de los países de habla hispana) - Dossier (proyectos individuales y en grupo) - Preparación al DELE - “Leo, leo” En el Cuaderno de ejercicios cada módulo incluye: - Portada (presenta los temas tratados en el módulo) - Actividades (integran las lecciones del módulo en el libro del alumno) - Mi gramática (actividades que permiten sistematizar los contenidos gramaticales del módulo) - Mi vocabulario (actividades que retoman el vocabulario tratado en el módulo) - Navegar en español (actividades con Internet) - El español y el italiano (preguntas para reflexionar sobre las diferencias entre español a italiano)

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL			
Papel de la L1	italiano sólo en la presentación del libro y en la sección “El español y el italiano” en el cuaderno de ejercicios, donde el alumno puede escribir en italiano		
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal / no formal	ambas
		Diversidad cultural	sí
		Orientación contrastiva	sí
	Presentación	Integración lengua / cultura	sí
		Representación	imágenes, textos, lecturas
		Descripción secciones de cultura	<p>- La Revista loca: “testi che riguardano i temi del modulo, con lo scopo di farti venire voglia di avvicinarti allo spagnolo. In questo modo puoi apprendere di più sulla lingua spagnola e sui paesi dove si parla lo spagnolo seguendo i tuoi interessi. Troverai anche barzellette, passatempi, informazioni curiose e canzoni. Troverai anche un fumetto con le avventure del gruppo di amici “La peña del garaje”</p> <p>- Leo, leo: “serie di brevi testi per praticare la comprensione globale e per apprendere nuove cose sulla letteratura, l’arte, la musica, la geografia, la storia, la società, la natura e l’attualità in America Latina e in Spagna. Vale a dire, su tutto l’ambito della cultura e della civiltà di lingua spagnola”</p> <p>- Mapas culturales: “aspetti interessanti sui paesi di lingua spagnola. Queste cartine sono complementari ai testi riportati nella sezione delle letture” (ej. música, edificios, costumbres celebre, lugares famosos de las distintas ciudades o países)</p>
Ejercitación	comprensión, debate		

Gente joven 1 – Libro del alumno		
Módulo 1	“La revista loca”	nombres más comunes de hombre y mujer en los países de habla hispana; personajes hispanos famosos: Jennifer López, Rafa Nadal, Mafalda, Shakira, Don Quijote, príncipe Felipe, Salma Hayek
Módulo 2	Integrados en unidad	diferencias de horario entre los países hispánicos; calendario escolar y asignaturas de un colegio argentino y uno español
	“La revista loca”	sistema de notas en España; poema de Gloria Fuertes
Repaso módulos 1, 2	Integrados en unidad	Mafalda y su familia (breve presentación de los personajes)
	“Competencia intercultural”	retoma contenidos de “revista loca” de los dos módulos y sugiere comparación con país del alumno
Módulo 3	“La revista loca”	Elvira Lindo y su personaje Manolito Gafotas
Módulo 4	Integrados en unidad	Viaje por América del Sur (informaciones sobre Argentina, Perú, Nicaragua);
		concurso de geografía con preguntas, entre otros, sobre los países de habla hispana;
		texto “El español suena de muchas maneras”, sobre las variantes de la lengua española;
		fechas de las vacaciones en los colegios españoles;
		destinos habituales de las vacaciones de los jóvenes españoles en España y en Europa;
		propuestas turísticas en España (Madrid, Ibiza, Gorka en el País Vasco, Port Aventura y Costa Caribe)
Repaso módulos 3, 4	Integrados en unidad	Playa del Carmen en México
		Clima en las diferentes partes de España
	Competencia intercultural	retoma temas de cultura de módulos y sugiere comparaciones con país del alumno
“Leo, leo. Cultura y civilización” mod. 1	Tema 1	HL KTL NCSITO HBLAR KNTIGO. VN A MI KSA” (lenguaje de los SMS en español, relación de los jóvenes españoles con el móvil)
	Tema 2	“Galápagos, un laboratorio al aire libre” (interés turístico y ecológico de las islas)
	Tema 3	“La eñe nos da caña” (historia de la letra ñ, batalla por la ausencia de esta letra en teclados anglosajones)
	Tema 4	“Pablo Neruda, poesía de todas las cosas” (biografía, poemas “Oda a

		la abeja”, “Oda al gato”; “Oda a la papa”; “Oda a la sandía”)
	Tema 5	“Vacas con nombre” (historia de “Can Lledó”, pequeña empresa familiar de Cataluña que produce leche, yógures y quesos naturales)
“Leo, leo. Cultura y civilización” mod. 2	Tema 1	“Miró, el pintor del color” (descripción de la obra del artista)
	Tema 2	“Músicos sin fronteras” (cantantes y grupos de “música mestiza”, El gran silencio, Manu Chao, Orishas, Amparanoia, Cheb Balowski)
	Tema 3	“Las nueve letras de Argentina” (párrafos sobre los siguientes temas: Aconcagua, recetas, gauchos, escritores, norte y sur, tango, indígenas, naturaleza, asociación de Madres de la Plaza de Mayo)
	Tema 4	“Gloria Fuertes, poeta de los pies a la cabeza” (breve biografía y poemas)
	Tema 5	“El quetzal” (descripción de esta ave en peligro de extinción)
“Leo, leo. Cultura y civilización” mod. 3	Tema 1	“Manolito Gafotas, una lectura que mola” (descripción del personaje y de la serie; fragmento del libro <i>Manolito Gafotas</i> de Elvira Lindo)
	Tema 2	“El Camino del Inca, un <i>trekking</i> arqueológico” (descripción de la ruta; la fauna, la llama, la vicuña, la alpaca, el huanaco)
	Tema 3	“Españoles en los extremos de la tierra” (biografías de Josefina Castellví, oceanógrafa y bióloga; Pedro Duque, ingeniero aeronáutico; Jaime Martínez, veterinario)
	Tema 4	“Botero, un mundo redondo” (breve biografía del artista y descripción de su obra)
“Leo, leo. Cultura y civilización” mod. 4	Tema 1	“Hace millones de años” (yacimientos paleontológicos en la provincia de Teruel)
	Tema 2	“Los Tepuyes, las fortalezas de los dioses” (descripción de estas montañas de Venezuela, de su población indígena, de la vegetación; Simón Bolívar)
	Tema 3	“El mosaico de las lenguas de España” (lenguas oficiales, castellano, catalán, gallego, euskera; otras lenguas, bable o asturiano, caló, derechos lingüísticos según el artículo 3 de la Constitución Española de 1978)
	Tema 4	“Rubén Darío, la música de las palabras” (breve biografía y dos poemas)
“Mapas culturales”	España	mapa de España con los productos típicos, música, arte, monumentos, etc.; el mapa lleva símbolos numerados, al lado en la leyenda se proporciona la información correspondiente
	América Latina	mapa de Latinoamérica (con Brasil en blanco) con los productos típicos, música, arte, monumentos, etc.

Gente joven 1 – Libro de ejercicios		
Módulo 1	Integrados en unidad	actividades relacionadas con mapa de España: principales ciudades, islas; biografía de dos “artistas españoles”, Manu Chao (franco-español) y Penélope Cruz
	“El español y el	Diferencia entre los apellidos en Italia y en España;

	italiano”	diferencia entre el DNI español y el italiano	
Módulo 2	Integrados en unidad	horario de un colegio español; sistema de puntuación en la escuela española; principales buscadores de Internet en español	
	“El español y el italiano”	tipos de escuela en la educación secundaria en Italia y en España; diferencias en las asignaturas; diferencias en la organización de la escuela	
Módulo 3	Integrados en unidad	el Camino del Inca en Perú; Manolito Gafotas y Mafalda	
	“El español y el italiano”	tópicos sobre la facilidad del español para un italiano (“basta con poner una <i>s</i> al final de la palabra”) y del italiano para un español (“basta con poner una <i>i</i> al final de la palabra)	
Módulo 4	Integrados en unidad	descripción de Venezuela, paisajes, clima, habitantes; atractivos turísticos de América Latina; atractivos turísticos de la Costa Brava y de Formentera e Ibiza; mapa político de España repartida en comunidades autónomas; mapa político de América Latina; texto sobre Amazonia; diario de una excursión a los Picos de Europa; el programa de Vías Verdes en España, infraestructuras ferroviarias en desuso reconvertidas en itinerarios cicloturistas y senderistas	
		“El español y el italiano”	diferencias o semejanzas entre la variación (diferentes acentos) en la lengua española y en la lengua italiana
		Mi mapa de España	Mapa con comunidades autónomas y principales ciudades de España
		Mi mapa de Latinoamérica	Mapa con estados hispanohablantes de América Latina y sus capitales

Gente joven 2 – Libro del alumno		
Módulo 1	Integrados en unidad	serie argentina <i>Rebelde Way</i> ; el barrio madrileño de La Latina
	Revista loca	Francisco Ibáñez, dibujante y guionista español de historietas; la compañía de teatro ambulante La Barraca, compañía de teatro ambulante fundada por García Lorca
	Integrados en unidad	compras en un centro comercial; carta de un bar (bocadillos, pizzas, platos del día, bebidas); organización de una fiesta de cumpleaños
	Revista loca	el cuadro <i>Las meninas</i> de Diego de Velázquez
Repaso módulo 1, 2	Integrados en unidad	Problemas relacionados con la adicción a la televisión de los jóvenes españoles
		Costumbres españolas (horarios comerciales; desayunos, comidas y cenas)

	Competencia intercultural	se retoman los temas de la unidad
Módulo 3	Integrados en unidad	actividades de ocio del domingo (comer fuera, conciertos, cine, museos)
	Revista loca	Santo Domingo y el merengue;
		la adicción a los videojuegos en los jóvenes españoles;
		música típica de algunos países de habla hispana; deportes nacionales de algunos países de habla hispana
Módulo 4	Integrados en unidad	Personajes hispanos famosos, breves noticias biográficas: Santiago Ramón y Cajal, Carlos Gardel, Miguel de Cervantes, Carmen Amaya, Frida Kahlo, Maimónides, Emiliano Zapata, Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid
		breve biografía de Pablo Picasso e historia de <i>Guernica</i> ;
		planificación de un viaje a Granada, principales atracciones de esta ciudad
	Revista loca	Monumentos célebres del mundo hispano: acueducto de Segovia, pirámide maya de Chichén Itzá, muralla de Ávila, Sagrada Familia) canción “La Historia de Juan” de Juanes
Repaso módulos 3, 4	Integrados en unidad	Biografía y obra artística de Luis Buñuel
		Campaña para la vida sana, alimentación correcta y ejercicio físico
	Competencia intercultural	se retoman los temas de la unidad
“Leo, leo. Cultura y civilización”, mod. 1	Tema 1	“Escuelas solidarias: puentes de amistad” (experiencias de cooperación y solidaridad de escuelas españolas)
	Tema 2	“Profesión: animador de cine” (Carlos Grangel, artista barcelonés y animador de cine que ha colaborado en importantes películas de animación)
	Tema 3	“Barrios especiales”, breves textos sobre barrios famosos: Barrio de Triana en Sevilla, La Habana Vieja en La Habana, el Albaicín en Granada, Xochimilco en México DF
	Tema 4	“Fuego entre océanos: los volcanes de Costa Rica” (los volcanes, el árbol de Guanacaste, la fauna, la leyenda de Iztarú)
	Tema 5	“Un viaje al siglo XVII (informaciones esenciales sobre el teatro del Siglo de Oro español y sus principales autores, Lope de Vega, Calderón de la Barca y Miguel de Cervantes; los corrales de comedias, primeros teatros españoles; el corral de comedias de

		Almagro, el Festival Internacional de Teatro Clásico de Almagro
"Leo, leo. Cultura y civilización", mod. 2	Tema 1	"T de tapas, de tamales, de tortillas y de tacos" (descripción de estos platos típicos)
	Tema 2	"El regalo de la diosa Luna" (textos sobre Guatemala, sus indígenas, el huipil, traje indígena, reserva de la biosfera maya, la ciudad maya Tikal)
	Tema 3	"El hombre que pintó la luz y el aire" (biografía de Velázquez)
	Tema 4	"La piñata" (tradicción de la piñata en Hispanoamérica)
	Tema 5	"Las estatuas vivientes de las Ramblas" (texto sobre los mimos de las Ramblas en Barcelona)
	Tema 6	"Marinero en tierra" (biografía de Rafael Alberti; poemas "Pregón", "Ilusión")
"Leo, leo. Cultura y civilización", mod. 3	Tema 1	"Parejas enemigas: los derbis más famosos" (derbis de Madrid, Barcelona, Buenos Aires)
	Tema 2	"Viva la música viva" (la música colombiana: artistas, Shakira, Juanes, Carlos Vives; géneros más conocidos: bambuco, cumbia, vallenato; instrumentos: acordeón diatónico, caja, guacharaca o carrasca, maracas, tiple)
	Tema 3	"El placer de contar y contar" (biografía de Gabriel García Márquez y fragmento de <i>Cien años de soledad</i>)
	Tema 4	"Juegos que no pasan de moda" (breves textos sobre la rayuela, las canicas y la comba; canciones de la comba de España y México)
"Leo, leo. Cultura y civilización", mod. 4	Tema 1	"Su majestad el jaguar" (descripción de este animal, tradición y folclore maya relacionado con él)
	Tema 2	"Llanto por la muerte de Federico García Lorca" (biografía, poemas "Romance de la luna, luna", "Mi niña se fue a la mar", "Canción tonta")
	Tema 3	"Me voy a cantarles, señores" (descripción de los corridos mexicanos, textos sobre la Revolución mexicana y la leyendaria Adelita; corrido "La muerte de Zapata"; breve descripción de los mariachis)
	Tema 4	"Arte y política: la pintura de Diego Rivera" (biografía del artista mexicano)
"Países de habla hispana"		fichas de los 20 países de habla hispana con las siguientes voces: habitantes, superficie, moneda, flor nacional, un animal, capital, clima, principales productos, lenguas, cultura, página web para más información Países: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay, Venezuela

Gente joven 2 – Libro de ejercicios

Módulo 1	Integrados en unidad	la serie de televisión argentina <i>Rebelde Way</i> ;
----------	----------------------	---

		programas de un canal de televisión español;
		personajes más famosos del cómic en España y Latinoamérica (Zipi y Zape, Capitán Trueno, Goomer, Mortadelo)
	“El español y el italiano”	cómics italianos e hispanoamericanos conocidos por los alumnos;
		series de televisión españolas o hispanoamericanas conocidas en Italia; diferencias en los títulos
Módulo 2	Integrados en unidad	menú de una pizzería-hamburguesería con platos típicos (ej. bocadillo de tortilla);
		diferentes tipos de comercio en España: tiendas del barrio madrileño de Chueca, mercado de la Rambla del Raval en Barcelona, tiendas de Comercio Justo, empresa cooperativa de Barcelona que produce bolsos con material reciclado;
		búsqueda de alimentos o platos típicos de tres países de lengua española: España, México, Argentina;
		búsqueda de grandes almacenes españoles
Módulo 3	Integrados en unidad	música típica de algunos países de lengua española: flamenco, rancheras
Módulo 4	Integrados en unidad	biografía del músico gitano Camarón de la Isla y del poeta Miguel Hernández;
		fechas importantes en la historia de Latinoamérica: independencia de Argentina, Perú y El Salvador, muerte de Simón Bolívar, inicio de la Revolución mexicana, triunfo de la Revolución de Fidel Castro en Cuba, fin de la dictadura de Somoza en Nicaragua, fin de la dictadura militar en Chile
		imágenes de los Pirineos;
		informaciones sobre tres ciudades latinoamericanas Patrimonio de la Humanidad: La Habana, Santo Domingo, Valparaíso
		búsqueda de informaciones sobre dos personajes relacionados con Granada: Federico García Lorca, Manuel de Falla
Mi mapa de España		Mapa político para completar
Mi mapa de Latinoamérica		Mapa político para completar

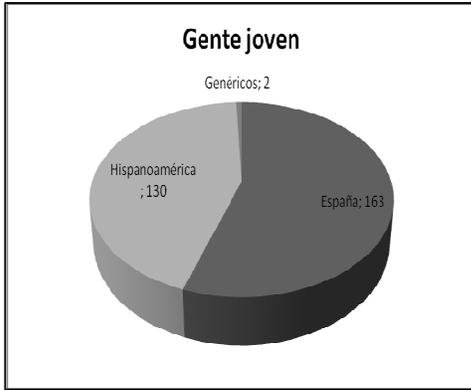
Gente joven 3 – Libro del estudiante		
Módulo 1	Integrados en unidad	modas de los años 60,70, 80;
		los mayas (actividades económicas, ciencia, religión)
	Revista loca	los números maya, el yacimiento arqueológico de Atapuerca (en la provincia de Burgos, España)
Módulo 2	Revista loca	breve biografía y poema “La muralla” de Nicolás Guillén; las principales ONG en España;

		la campaña internacional Ropa Limpia, coordinada en España por Setem, una federación de ONG
Módulo 3	Revista loca	el romance, la poesía española más tradicional; "Romance del conde Olinos", anónimo;
		cuento "La mano" de Ramón Gómez de la Serna
Módulo 4	Integrados en unidad	muestra simplificada del calendario azteca;
		las mascotas más comunes en España
	Revista loca	Exotarium centro de acogida para animales exóticos cerca de Madrid;
		consejos para ahorrar energía y preservar el medio ambiente
"Leo, leo. Cultura y civilización", mod. 1	Tema 1	"España antes de ser España" (pueblos que vivieron en la Península Ibérica, mapa de su asentamiento: los íberos, los celtas, los fenicios, griegos y cartagineses, los romanos, los árabes)
	Tema 2	"La isla del ombligo del mundo" (la Isla de Pascua; guía de Chile para viajeros curiosos, con personajes famosos como Pablo Neruda, Gabriela Mistral, Violeta Parra, noticias y curiosidades; descripción del cóndor)
	Tema 3	"El zorro cabalga de nuevo" (biografía de Isabel Allende; fragmento de su novela <i>Zorro. Comienza la leyenda</i>)
	Tema 4	"Paisaje con historia" (el palmeral de Elche)
	Tema 5	"Talayots, taulas y navetas" (la arquitectura megalítica de Menorca)
"Leo, leo. Cultura y civilización", mod. 2	Tema 1	"Sonrisas donde hay lágrimas" (la asociación de voluntarios Payasos Sin Fronteras)
	Tema 2	"El corazón de Cuba" (la música cubana; el son, la salsa y otros ritmos, Buena Vista Social Club; fragmento del poema "Un largo lagarto verde" de Nicolás Guillén; breve biografía de José Martí)
	Tema 3	"El Sur también existe" (biografía de Mario Benedetti, bibliografía esencial, poemas "El Sur también existe" y "Viceversa")
	Tema 4	"El oro de América" (productos originarios de América que consumimos habitualmente: la papa, el aguacate, el chocolate, el maíz)
"Leo, leo. Cultura y civilización", mod. 3	Tema 1	"La arquitectura vegetal de Gaudí" (descripción de la obra de Antoni Gaudí, descripción de la Sagrada Familia)
	Tema 2	"Enigmas, misterios y hechizos": las líneas de Nazca en Perú, el astronauta de Palenque en México, la peregrinación de los muertos a la ermita de San Andrés de Teixido en Galicia, la isla fantasma en Canarias
	Tema 3	"La Tierra dividida, el mundo unido" (Panamá, el estrecho, el Puente de las Américas, turismo, buceo y surf en este país)
	Tema 4	"Cuentos y cuentistas" (breve biografía de Julio Cortázar y cuento

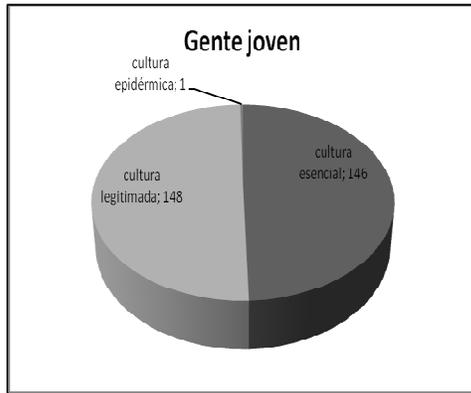
		“Continuidad de los parques; breve biografía de Augusto Monterroso y cuento “El eclipse”)
	Tema 5	“¿Te la vas a jugar?” (el Plan Nacional sobre Drogas del Gobierno español)
“Leo, leo. Cultura y civilización”, mod. 4	Tema 1	“Cervantes: una vida de libro” (biografía del escritor)
	Tema 2	“La mejor novela del mundo” (resumen de la historia de <i>Don Quijote</i> ; personajes de la novela; fragmento de la aventura de los molinos de viento)
	Tema 3	“Una perla en las antillas” (la República Dominicana: la capital Santo Domingo, el carnaval dominicano, las playas, el béisbol, el turismo de aventura en Jarabacoa, las ballenas jorobadas, el merengue y la bachata)
	Tema 4	“Pirena, la travesía blanca” (carrera anual de perros de trineo que atraviesa los Pirineos)
	Tema 5	“Sin humo” (el concurso europeo “Clase sin humo”)
“El español mes a mes”		<p>Ficha en la que cada mes se señala una fiesta importante de un país del mundo hispano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enero: los Reyes Magos en España - Febrero: la Diablada en Bolivia - Marzo: las Fallas en Valencia - Abril: el Día del Libro y día de Sant Jordi en Cataluña - Mayo: el Palo de Mayo en Nicaragua - Junio: el Inti Raymi en Perú - Julio: los Sanfermines en Pamplona - Agosto: la Feria de las Flores en Medellín, Colombia - Septiembre: la Fiesta de la Independencia en Hispanoamérica - Octubre: el 12 de Octubre en Hispanoamérica y España - Noviembre: la Noche de los Muertos en Michoacán, México - Diciembre: Navidad en Hispanoamérica y España

Gente joven 3 – Libro de ejercicios		
Módulo 1	Integrados en unidad	<p>fechas importantes para España y algunos países latinoamericanos: Olimpiadas de Barcelona, independencia de Cuba de España, llegada de los árabes a España, primera vuelta al mundo en barco realizada por Fernando de Magallanes, fundación de la colonia de Rodhe (hoy Roses) por los griegos en el noroeste de España;</p> <p>informaciones sobre los Mayas;</p> <p>texto sobre Atapuerca (Burgos, España), importante yacimiento</p>

		arqueológico;
		historia del chocolate y del juego de la pelota en América;
		culturas indígenas que sobreviven en Chile;
Módulo 2	Integrados en unidad	batallas contra el machismo en la publicidad en España
Módulo 4	Integrados en unidad	informaciones de ecología y medio ambiente en la Argentina en la página Educar.org

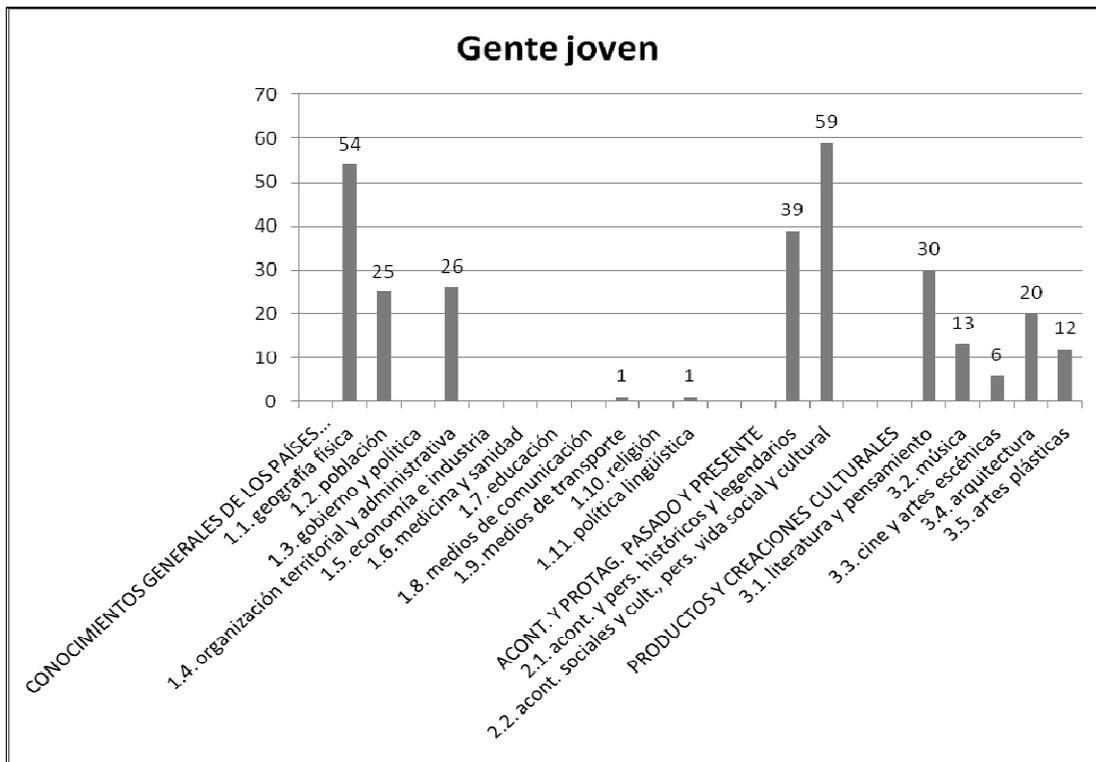


Elementos culturales de España y de Hispanoamérica



“Cultura esencial”, “cultura legitimada”, “cultura epidérmica”

Referentes culturales



Personajes de la historia, de la vida social y cultural de los países hispanos

Política	Economía, sociedad	Historia	Ciencias	Deporte
Anastasio Somoza, Fidel Castro, Príncipe Felipe		Emiliano Zapata, José Martí, Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid, Simón Bolívar	Jaime Martínez (veterinario), Josefina Castellví (oceanógrafa y bióloga), Pedro Duque, (ingeniero aeronáutico), Santiago Ramón y Cajal (médico)	Rafa Nadal

Literatura y pensamiento	Música	Cine y artes escénicas	Arquitectura	Artes plásticas	Televisión
Augusto Monterroso, Elvira Lindo, Federico García Lorca, Gabriel García Márquez, Gloria Fuertes, Isabel Allende, Julio Cortázar, Lope de Vega, Calderón de la Barca, Maimónides, Mario Benedetti, Miguel de Cervantes, Miguel Hernández, Nicolás Guillén, Pablo Neruda, Gabriela Mistral, Rafael Alberti, Ramón Gómez de la Serna, Rubén Darío	Carlos Gardel, Carlos Vives (músico gitano), Camarón de la Isla, Manuel de Falla, Carmen Amaya, (bailadora y cantante), Cheb Balowski, Jennifer López, El gran silencio, Manu Chao, Orishas, Amparanoia, Juanes, Manu Chao, Shakira, Violeta Parra, Buena Vista Social Club	Carlos Grangel, (artista barcelonés que trabaja en películas de animación) Luis Buñuel, Penélope Cruz, Salma Hayek	Antoni Gaudí	Diego de Velázquez, Diego Rivera, Fernando Botero, Francisco Ibáñez (dibujante y guionista español de historietas), Frida Kahlo, Joan Mirò, Pablo Picasso	

Saberes y comportamientos socioculturales

1. Condiciones de vida y organización social	
1.1. Identificación personal	3
1.2. La unidad familiar: concepto y estructura	
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	2
1.4. Comidas y bebidas	13
1.5. Educación y cultura	8
1.6. Trabajo y economía	1
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	18
1.8. Medios de comunicación e información	7
1.9. La vivienda	
1.10. Servicios	
1.11. Compras	4
1.12. Salud e higiene	2
1.13. Viajes, alojamiento y transporte	10
1.14. Ecología y medio ambiente	5
1.15. Servicios sociales y programas de ayuda	7
1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia	
2. Relaciones interpersonales	
2.1. En el ámbito personal y público	2
2.2. En el ámbito profesional	
2.3. En el ámbito educativo	
3. Identidad colectiva y estilo de vida	
3.1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social	
3.2. Tradición y cambio social	
3.3. Espiritualidad y religión	
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	1
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	13

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	Mañana	
Subtítulo	Curso di spagnolo Scuola Secondaria di I Grado	
Autor/es	I. López Barberá, M.ª Paz Bartolomé Alonso, P. Alzugaray Zaragüeta, A.I. Blanco Gadañón; edición italiana Paola Stocco, Sara Lion	
Datos bibliográficos	Anaya, Madrid (España) – Logos, Modena (Italia) (2004)	
Material	Impreso	x
	Sonoro	x
	Visual	x
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos generales	<p>vol. 1: “che l’alunno raggiunga una competenza minima per comprendere e utilizzare espressioni di uso quotidiano tese a soddisfare bisogni di tipo concreto”</p> <p>vol. 2: “che l’alunno riesca a comprendere frasi ed espressioni relative ad ambiti di immediata rilevanza; a comunicare in contesti semplici e abituali; a descrivere in termini semplici aspetti dell’ambiente circostante e a esprimere bisogni immediati”</p> <p>vol. 3: “ampliare le conoscenze grammaticali e rinforzarle con attività di varie tipologie”</p>
Metodología	método integral
Organización en niveles	<p>Vol. 1 (Libro del Alumno y Ejercicios) (A1)</p> <p>Vol. 2 (Libro del Alumno y Ejercicios) (A2)</p> <p>Vol. 3 (Libro del Alumno y Ejercicios) (B1)</p>
Destinatario	Scuola Secondaria di I Grado
Programación de objetivos y contenidos	<p>Libro del alumno comprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8 unidades - capítulo “Cultura y civilización” - apéndice gramatical
Organización de cada lección	<p>cada unidad se compone de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Presentación” (objetivos) - “Para empezar” (comprensión oral) - “A trabajar” (gramática y léxico) - “Fijate bien” (ortografía y fonética) - “Tu lectura” (comprensión escrita a través de textos divulgativos) - “Ahora habla” (producción oral) - “Ahora tú” (repaso contenidos fundamentales) - “Un poco de todo” (sección lúdica) - “Para terminar” (revisión)

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL			
Papel de la L1	el italiano se emplea en la presentación del libro y en los cuadros “nota bene” (con informaciones contrastivas de gramática)		
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal / no formal	poca cultura formal, principalmente en “Cultura y civilización”
		Diversidad cultural	poca
		Orientación contrastiva	no
	Presentación	Integración lengua / cultura	poca cultura en contenidos
		Representación	lecturas
		Descripción de sección de cultura	“sezione dedicata alla cultura e alla civiltà spagnola e ispanoamericana”
	Ejercitación	comprensión lectora	

ELEMENTOS CULTURALES		
Mañana 1 – Libro del estudiante		
Módulo 1	Integrados en unidad	los dos apellidos
Módulo 2	Integrados en unidad	partes de la casa
		tipos de vivienda
Módulo 3	Integrados en unidad	Fiestas españolas: Día de la Hispanidad, Navidad, Día de Reyes, Feria de Abril en Sevilla, Sanfermines en Pamplona, Fallas en Valencia
Módulo 4	Integrados en unidad	las vacaciones
		horarios de las tiendas y de las comidas en España
Módulo 5	Integrados en unidad	menú con platos comunes en España
		tipos de comida habitual en España
Módulo 6	Integrados en unidad	el grupo musical Maná
Módulo 8	Integrados en unidad	actividades de ocio del domingo
		el aperitivo (una caña con tapas; los churros)
“Cultura y civilización”	Tema 1	“El español en el mundo” (protección del idioma; auge del español)
	Tema 2	“La España autonómica” (Comunidades del Norte de España, Comunidades interiores, Comunidades en el Océano Atlántico, Comunidades Mediterráneas)
	Tema 3	“Fiestas españolas”: las Fallas, la Semana Santa, la Feria de Abril de Sevilla, Moros y Cristianos, los Toros, 7 de julio San Fermín
	Tema 4	“Bailes tradicionales españoles”: la muñeira, la jota, la sardana, el pasodoble, el flamenco, las sevillanas
	Tema 5	“La prensa española y los medios de comunicación” (periódicos y revistas; televisión y radio)
	Tema 6	“Museos españoles” (museos destacados de Madrid, Bilbao, Valencia, Cataluña, Santander)
	Tema 7	“Fiestas en Latinoamérica”: Carnavales en todos los países, Día de Difuntos en México,

		Inti Raimi o Fiesta del Sol en Perú
	Tema 8	“De tapas” (tapas más comunes en las diferentes comunidades autónomas de España)

Mañana 1 – Libro de ejercicios

Módulo 5	platos típicos españoles
----------	--------------------------

Mañana 2 – Libro del alumno

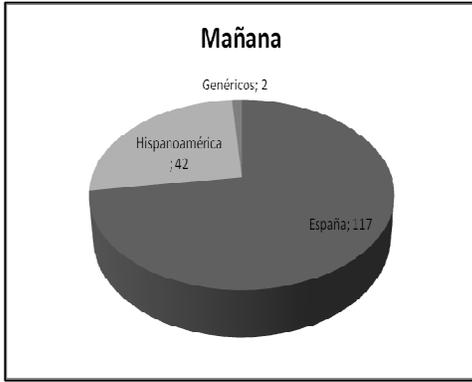
Módulo 1	Integrados en unidad	Biografía de Pablo Picasso
Módulo 2	Integrados en unidad	Texto adaptado de la aventura de Don Quijote y los molinos de viento
Módulo 3	Integrados en unidad	relación de los españoles con el deporte, tanto practicado como en la televisión; importancia del fútbol
Módulo 4	Comparación esp-ita	in spagnolo il nome di quasi tutte le professioni ha il corrispettivo femminile.
Módulo 5	Integrados en unidad	viajes en tren destinos más frecuentes de las vacaciones de los españoles
Módulo 6	Integrados en unidad	texto sobre Madrid (breve descripción de la ciudad, “kilómetro 0”); distintos estilos de vestir
Módulo 7	Integrados en unidad	escena en una oficina del INEM; el mercado laboral en España (no actualizado) anuncios de empleo y currículum vitae en español
Módulo 8	Integrados en unidad	“normas de educación” en la mesa
“Cultura y civilización”	Tema 1	“Parque nacionales españoles” (13 parques nacionales españoles)
	Tema 2	“La Navidad en España” (tradiciones y gastronomía relacionadas con la Navidad en España)
	Tema 3	“Recetas españolas” (paella valenciana, cocido madrileño, gazpacho)
	Tema 4	“Bailes tradicionales latinoamericanos” (cumbia, tango, merengue, salsa, chachachá)
	Tema 5	“Música tradicional española y latinoamericana” (flamenco español, cumbia colombiana, bolero cubano, corridos mexicanos)
	Tema 6	“Costumbres españolas” (costumbres españolas que suelen sorprender al visitante: horarios de los comercios, aperitivo, jornada laboral, comida y conversación de sobremesa, desayuno especial del domingo, importancia de la vida social en la calle)
	Tema 7	“Don Quijote” (tradiciones y acontecimientos relacionados con el Quijote: conmemoración del Quijote, Día del Libro el 23 de abril, fecha de la muerte de Cervantes, importancia del Quijote en la actualidad, Ruta del Quijote)
	Tema 8	“El deporte” (Olimpiadas de Barcelona de 1992; deportes más practicados por los españoles; importancia del fútbol)

Mañana 2 – Libro de ejercicios	
Módulo 1	personajes hispano famosos: Cristóbal Colón, Pablo Picasso
Módulo 8	instrucciones para bailar “La Macarena”

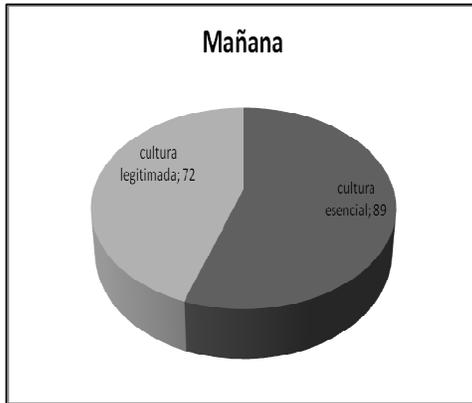
Mañana 3 – Libro del alumno		
Módulo 2	Integrados en unidad	hábitos alimenticios de los jóvenes españoles; recetas de dos platos típicos españoles (paella, tortilla)
Módulo 3	Integrados en unidad	ONG y voluntariado; Ayuda en acción, ONG española; cuento tradicional “La lechera”
Módulo 4	Integrados en unidad	chistes de Jaimito; tópicos para debatir (“reírse a carcajadas es de mala educación”, “las mujeres lloran más que los hombres porque son más débiles”, “los hombres no deben llorar; eso es cosa de mujeres”, “nunca se debe llorar en público; es algo muy privado”)
Módulo 5	Integrados en unidad	“Inventos que han hecho historia”: instalación del primer teléfono en Barcelona y creación de la Compañía Telefónica Nacional; primeras emisiones de televisión en España, difusión de la televisión, creación de las cadenas privadas
Módulo 6	Integrados en unidad	relación de los españoles con las nuevas tecnologías (móvil, Internet)
Módulo 7	Integrados en unidad	texto adaptado de <i>Manolito Gafotas</i> de Elvira Lindo; 23 de abril Día del Libro en España
Módulo 8	Integrados en unidad	el bolero, el flamenco, el tango, la zarzuela
“Cultura y civilización”	Tema 1	“Artistas españoles y latinoamericanos”, breve biografía de Pablo Picasso, Salvador Dalí, Mikel Barceló, Diego Rivera, Frida Kahlo, Fernando Botero; se mencionan Velázquez y Goya
	Tema 2	“El cine español y latinoamericano”, breve biografía de: Luis Buñuel, Pedro Almodóvar, Alejandro Amenábar; se mencionan los directores españoles Luis García Berlanga, Juan Antonio Bardem, José Luis Garci, Fernando Trueba, Achero Mañas, Fernando León, Itziar Bollaín, y los directores latinoamericanos Fabián Belinsky, Juan José Campanella, Alfonso Arau, Alejandro González Inárritu)
	Tema 3	“Recetas latinoamericanas” (frijoles a la charra, plátano horneado, arepa, hallaca o tamal)
	Tema 4	“El Camino de Santiago” (tradiciones relacionadas con el peregrinaje)

	Tema 5	“La ruta quetzal”, expedición que combina cultura y aventura en la que participan jóvenes de todos los países de habla hispana, Portugal y Brasil
	Tema 6	“La nueva arquitectura española: Santiago Calatrava (biografía del célebre arquitecto)
	Tema 7	“Literatura española y latinoamericana”, principales autores de la literatura española: Camilo José Cela, Miguel Delibes, Torrente Ballester, Ramón J. Sender, Carmen Martín Gaité, Javier Marías, Arturo Pérez-Reverte, Antonio Muñoz Molina, Almudena Grandes, Javier Reverte; principales autores de la literatura latinoamericana: Gabriel García Márquez, Octavio Paz, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Ernesto Sábato, Cabrera Infante, Vargas Llosa, Carlos Fuentes, Mario Benedetti, Isabel Allende
	Tema 8	“Algunas variantes léxicas entre el español de España y de Latinoamérica (ejemplos de variantes léxicas en España, México, Argentina, Nicaragua)

Mañana 3 – Libro de ejercicios	
Módulo 2	platos típicos españoles; diferencias entre la cocina española y la cocina del país del alumno
Módulo 4	personaje hispano famoso: Ricky Martin
Módulo 6	diferencias entre una conversación formal e informal en español (de España)
Módulo 7	fragmentos de Manolito Gafotas
Módulo 8	personaje hispano famoso: Luis Miguel; músicas típicas del mundo hispano: flamenco, zarzuela, tango

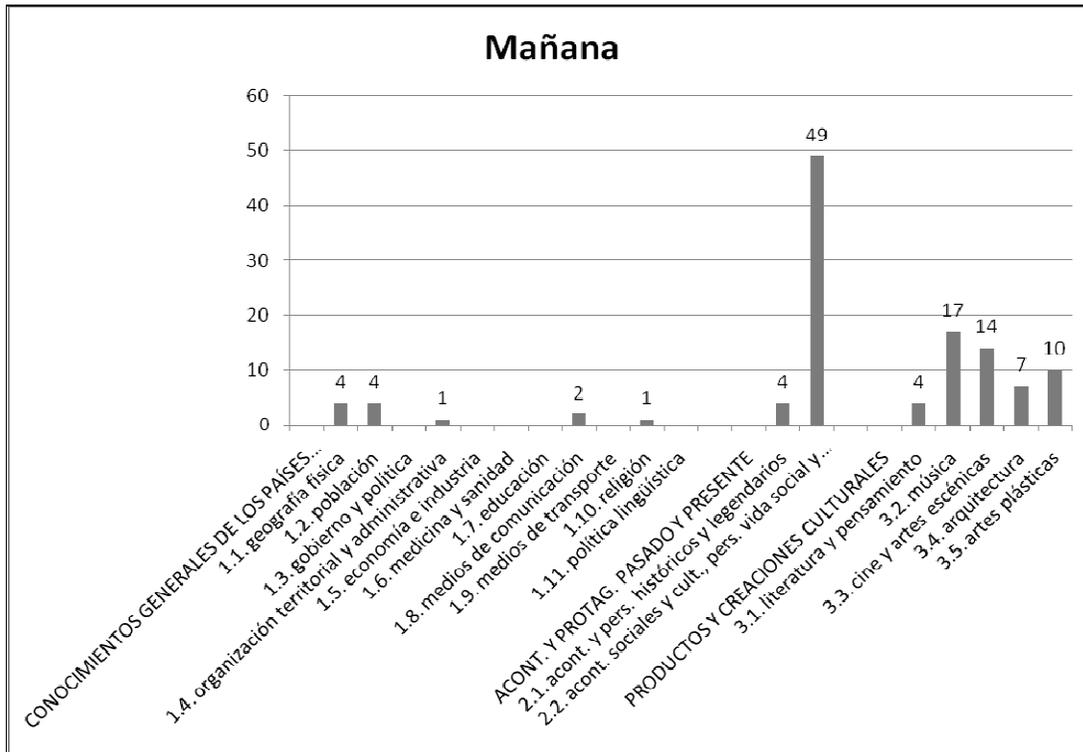


Elementos culturales de España y de Hispanoamérica



“Cultura esencial”, “cultura legitimada”, “cultura epidérmica”

Referentes culturales



Personajes de la historia, de la vida social y cultural de los países hispanos

Política	Economía, sociedad	Historia	Ciencias	Deporte
		Cristóbal Colón		

Literatura y pensamiento	Música	Cine y artes escénicas	Arquitectura	Artes plásticas	Televisión
Almudena Grandes, Antonio Muñoz Molina, Arturo Pérez-Reverte, Cabrera Infante, Camilo José Cela, Carlos Fuentes, Carmen Martín Gaité, Elvira Lindo, Ernesto Sábato, Gabriel García Márquez, Isabel Allende, Javier Marías, Javier Reverte; Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Mario Benedetti, Miguel de Cervantes, Miguel Delibes, Octavio Paz, Ramón J. Sender, Gonzalo Torrente Ballester, Mario Vargas Llosa,	Luis Miguel, Maná, Ricky Martin	Achero Mañas, Fernando León, Itziar Bollaín Alejandro Amenábar; Fabián Belinsky, José Luis Garci, Fernando Trueba, Juan Antonio Bardem, Juan José Campanella, Alfonso Arau, Alejandro González Inárritu Luis Buñuel, Luis García Berlanga, Pedro Almodóvar	Santiago Calatrava	Diego Rivera, Diego Velázquez, Fernando Botero, Francisco de Goya, Frida Kahlo, Mikel Barceló, Pablo Picasso, Salvador Dalí	

Saberes y comportamientos socioculturales

1. Condiciones de vida y organización social	
1.1. Identificación personal	1
1.2. La unidad familiar: concepto y estructura	
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	2
1.4. Comidas y bebidas	18
1.5. Educación y cultura	
1.6. Trabajo y economía	6
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	10
1.8. Medios de comunicación e información	3

1.9. La vivienda	2
1.10. Servicios	
1.11. Compras	
1.12. Salud e higiene	
1.13. Viajes, alojamiento y transporte	5
1.14. Ecología y medio ambiente	
1.15. Servicios sociales y programas de ayuda	2
1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia	
2. Relaciones interpersonales	
2.1. En el ámbito personal y público	2
2.2. En el ámbito profesional	
2.3. En el ámbito educativo	
3. Identidad colectiva y estilo de vida	
3.1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social	
3.2. Tradición y cambio social	
3.3. Espiritualidad y religión	
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	18

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	¡Mucho gusto!	
Subtítulo	Curso de español para alumnos italianos	
Autor/es	Carmen Sáez González	
Datos bibliográficos	Lang edizioni, Milano (2008)	
Material	Impreso	x
	Sonoro	x
	Visual	x
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos generales	“curso pensato appositamente per gli studenti italiani della scuola secondaria di primo grado, che sottolinea le principali affinità e differenze fra le due lingue e le due culture”
Metodología	Método integral
Organización en niveles	Vol. 1 (Libro del alumno + cuaderno de ejercicios) vol. 2 (Libro del alumno + cuaderno de ejercicios) vol. 3 (Libro del alumno + cuaderno de ejercicios) A1-A2
Destinatario	Scuola Secondaria di I Grado
Programación de objetivos y contenidos	Libro del alumno se compone de: - tres secciones, cada una formada por tres unidades - fichas finales de resumen - estrategias: sugerencias para resolver dificultades - autoevaluación - “el mundo hispano”
Organización de cada lección	Cada unidad se compone de: - dos páginas con diálogo y ejercicios - “Comunicación”: páginas con diálogos breves y actividades para practicar producción oral y escrita, - “Léxico”: para aprender nuevo léxico - “Fonética”: practicar pronunciación (vol. 1,2) - “Escritura”; “Lectura” (vol. 3) - “Gramática”: reglas de gramática - “Cultura hispana”: páginas de cultura

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL			
Papel de la L1	italiano en la presentación, en los cuadros de gramática, en los cuadros de fonética, en los cuadros “¡Atención!”, con informaciones contrastivas, en las instrucciones de las actividades del Cuaderno de Ejercicios de los volúmenes 1 y 2		
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal / no formal	ambas
		Diversidad cultural	escasa, se proporcionan más bien imágenes típicas
		Orientación contrastiva	sí, al final de las secciones “Cultura hispana” se proponen una serie de actividades “Compara y reflexiona”
	Presentación	Integración lengua / cultura	sí
		Representación	textos, imágenes, lecturas
		Descripción de secciones de cultura	- “Cultura hispana”: “Imparare una lingua significa anche avvicinarsi a una cultura diversa dalla tua e ampliare i tuoi orizzonti. In queste pagine potrai scoprire i luoghi, i costumi e la vita della Spagna e dei paesi di lingua spagnola. - “El mundo hispano” (capítulo final del libro): “carrellata sui paesi di lingua spagnola”,
	Ejercitación	comprensión lectora, comprensión, reflexión	

ELEMENTOS CULTURALES		
Mucho gusto 1 – Libro del estudiante		
Unidad 0	Integrados en unidad	difusión del español en el mundo
Unidad 1	Integrados en unidad	imagen de Cádiz;
		“rincón del curioso”: maneras de saludar (distintas “maneras de dar besos, dar la mano) manera formal e informal de dirigirse a alguien
	“Cultura hispana”	“Las vacaciones de verano” en España; los destinos más famosos en la costa; los pueblos del interior
Unidad 2	Integrados en unidad	“rincón del curioso”: los dos apellidos;
		la Sagrada Familia en Barcelona; personajes hispanos famosos: Antonio Banderas, Penélope Cruz
	“Cultura hispana”	“¿Cómo se llaman los españoles?” (nombres de pila, costumbre de acortar el nombre entre amigos, el DNI) comparación entre vacaciones en Italia y en España
Unidad 3	Integrados en unidad	“rincón del curioso”: cómo se celebra un cumpleaños
	“Cultura hispana”	La Navidad (la lotería, las tradiciones, la comida); la Semana Santa (las procesiones, los tambores de Calanda); un villancico; comparación entre tradiciones de Italia y España
Unidad 4	Integrados en unidad	“rincón del curioso”: cómo visten los jóvenes españoles; diseñadores españoles de fama internacional
	“Cultura hispana”	“¿Cómo son físicamente los españoles?” (diversidad étnica en España y en América del Sur); comparación con Italia, en número de habitantes y rasgos físicos
Unidad 5	Integrados en unidad	papel del tutor en el sistema educativo español; asignaturas de una escuela española “rincón del curioso”: la jornada escolar y las fechas de las vacaciones en España
	“Cultura hispana”	“Horarios de trabajo y comerciales” (horario de las oficinas, de los distintos tipos de tienda y de los centros comerciales; la siesta) comparación con Italia
Unidad 6	Integrados en unidad	“rincón del curioso”: relación de los jóvenes españoles (11-15 años) con los amigos y con la familia; clima en las diferentes partes de España
	“Cultura hispana”	“El tiempo en España”, “El tiempo en América Central y América del Sur ” (climas en las distintas zonas)
“El mundo hispano”	Tema 1	Las comunidades autónomas de España (organización administrativa, banderas)
	Tema 2	El centro de España (descripción de la región central de España; lugares, fiestas y personajes célebres: la Puerta del Sol en Madrid, Don Quijote y Sancho Panza; la batalla del vino en La Rioja; la rana en la calavera en Salamanca)

	Tema 3	El norte de España (Fisterra, el fin del mundo, en Galicia; Guernica; la sidra en Asturias; el arte prehistórico en Cantabria)
	Tema 4	El este de España (el parque Yamaguchi en Pamplona; la Boquería en Barcelona; el río Ebro en Aragón; el Oceanográfico en Valencia; Dalt Vila en Ibiza; el mar Menor en Murcia)
	Tema 5	El sur de España (la Alhambra en Granada, el Teatro Romano de Mérida; el pico Teide en Tenerife; Ceuta y Melilla)
	Tema 6	España física: sistemas montañosos y ríos de España

¡Mucho gusto! 1 – Libro de ejercicios		
Módulo 1	bandera de España, Argentina, Perú, Real Madrid	
Módulo 3	ejemplos de direcciones en ciudades españolas	
Ruta hispana	Historia, atractivos e informaciones sobre la ciudad de Granada	
Ruta hispana	Historia, atractivos e informaciones sobre la ciudad de Toledo	

¡Mucho gusto! 2 – Libro del alumno		
Módulo 0	Integrados en unidad	imagen de las murallas de Ávila
Módulo 1	Integrados en unidad	tipos de tiendas de alimentos y productos que se pueden comprar; "rincón del curioso": las tapas (qué son, dónde se comen)
	"Cultura hispana"	"Alimentos con denominación de origen" (productos españoles con denominación de origen); comparación con Italia
Módulo 2	Integrados en unidad	actividades de ocio "rincón del curioso": deportes más comunes para chicos y para <u>chicas</u> en España
	"Cultura hispana"	"¿Qué hacen los jóvenes españoles en su tiempo libre?" (gustos, aficiones, actividades favoritas de los jóvenes españoles)
Módulo 3	Integrados en unidad	"rincón del curioso": el lenguaje de los SMS;
		fechas de los principales acontecimientos históricos de España: Guerra Civil, llegada de Colón a América, ingreso de España en la Unión Europea
		platos típicos españoles (tortilla y paella)
	"Cultura hispana"	"La sanidad pública española" (Sistema Nacional de Salud, Atención Primaria, Atención Especializada); comparación con servicio sanitario italiano
Módulo 4	Integrados en unidad	plano de Madrid "rincón del curioso": el casco antiguo de las ciudades españolas
	"Cultura hispana"	"Parques urbanos famosos": el Retiro en Madrid, el Parque Güell en Barcelona, el Parque de María Luisa en Sevilla;

		comparación con parques de la ciudad del estudiante
Módulo 5	Integrados en unidad	“rincón del curioso”: especies amenazadas (especies de fauna y flora amenazadas en España, recogidas en el <i>Catálogo Nacional de Especies Amenazadas</i>)
	“Cultura hispana”	“Parques nacionales”, parques nacionales españoles y argentinos: Parque Nacional del Archipiélago de Cabrera, Parque Nacional de Doñana, Parque Nacional del Teide en España; Parque Nacional de los Glaciares, Parque Nacional Iguazú en Argentina; comparación con parques nacionales italianos
Módulo 6	Integrados en unidad	“rincón del curioso”: el programa Comenius, programa de la Unión Europea que promueve proyectos e intercambios entre centros de secundaria
	“Cultura hispana”	“¿Qué quieren ser los jóvenes españoles?” (aspiraciones laborales de los jóvenes españoles)
“El mundo hispano”	Tema 1	América Central Y Antillas (características climáticas y geográficas)
	Tema 2	América del Sur (características geográficas)
	Tema 3	México y Antillas (geografía, historia, personajes famosos de México, Cuba, República Dominicana)
	Tema 4	América Central y Caribe (geografía, historia, personajes famosos de Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela)
	Tema 5	Zona andina (geografía, historia, tradiciones de Perú, Ecuador, Bolivia)
	Tema 6	Cono Sur (geografía, historia, personajes famosos de Uruguay, Chile, Argentina)
	Tema 7	Geografía física de América central, Antillas, América del Sur

¡Mucho gusto! 2 – Libro de ejercicios

Módulo 1	tipos de tienda	
Módulo 3	personajes hispanos famosos: Shakira, Enrique Iglesias;	
	biografía de Gabriel García Márquez	
Ruta B	platos típicos españoles;	
	atractivos de Santiago de Compostela	
Ruta hispana	Historia, atractivos e informaciones sobre la ciudad de Buenos Aires	
Módulo 5	personaje hispano famoso: Shakira;	
	fragmento de <i>Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar</i> de Luis Sepúlveda	
Ruta B	relación de los españoles con las mascotas	
Ruta hispana	Historia, atractivos e informaciones sobre Ciudad de México	

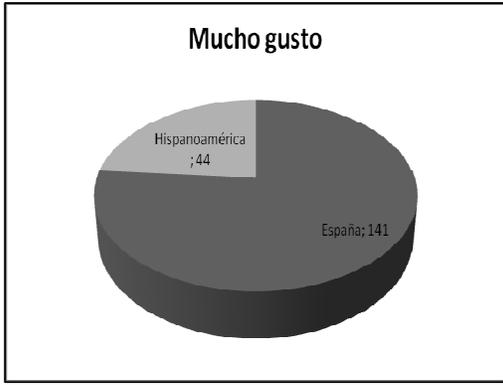
¡Mucho gusto! 3 – Libro del alumno

Módulo 0	Integrados en unidad	imágenes y breves informaciones de Madrid, Tossa de Mar, Barcelona,
----------	----------------------	---

		Málaga; plano de Pamplona;
Módulo 1	Integrados en unidad	horarios del almuerzo; comida a la carta y menú en los restaurantes; breve bibliografía de Manuel Vázquez Montalbán y fragmentos adaptados de <i>Los mares del Sur</i>
	“Cultura hispana”	“Intereses y preocupaciones de los adolescentes españoles” (resultados de una encuesta entre los jóvenes españoles: relación con los padres, con su casa, valores); comparación con la realidad de los estudiantes
Módulo 2	Integrados en unidad	cartel de la película <i>El laberinto del fauno</i> ; cartel del Festival de Cine de San Sebastián; actividades de ocio; extracto adaptado de una cartelera de cine y programación de TVE1
	“Cultura hispana”	“Los acontecimientos deportivos más importantes”: los Juegos Olímpicos, la Copa del Mundo, papel de los países hispánicos)
Módulo 3	Integrados en unidad	experiencias del delegado de la clase en un colegio madrileño; breve biografía de Augusto Monterroso y cuentos “La mosca que soñaba que era un águila” y “El Rayo que cayó dos veces en el mismo sitio”
	“Cultura hispana”	“El sistema educativo español” (organización del sistema educativo); comparación con sistema educativo de Italia
Módulo 4	Integrados en unidad	campañas y actividades voluntarias, cooperación; biografía de Vicente Ferrer; folleto de la ONG Cruz Roja Juventud
	“Cultura hispana”	“El comercio justo” (campañas del comercio justo, problemas sociales y medioambientales de los países con los que trabaja)
Módulo 5	Integrados en unidad	la vida cotidiana en Madrid; el rastro en Madrid; imágenes y breves informaciones de Buenos Aires, Sevilla, Madrid, Ciudad de México; plano de la red de metro de Madrid; breves descripciones del Museo del Prado en Madrid, de El Caminito en Buenos Aires, de la Plaza del Zócalo en Ciudad de México; fragmentos de <i>La ciudad de los prodigios</i> de Eduardo Mendoza y de <i>Vivir en Madrid</i> de Luis Carandell para llegar a comparar Barcelona y Madrid
	“Cultura hispana”	“Lugares de Madrid...” (Palacio Real, Plaza Mayor, Museo del Prado) “... y Barcelona” (las Ramblas, la ruta del Modernismo, el Barrio Gótico)
Módulo 6	Integrados en unidad	informaciones turísticas sobre la República Dominicana y Costa Rica
	“Cultura hispana”	“Lugares maravillosos” (Chichen Itzá en México, Islas Galápagos, Isla de Pascua, Macchu Picchu)
“El mundo hispano”	Tema 1	“Fiestas”: fiestas populares en España y en Hispanoamérica: Fallas en Valencia, San Fermín en Pamplona, Fiesta de los Muertitos en México D.F., Ferias de las Flores en Medellín, Colombia
	Tema 2	“Etapas históricas I”: los Reyes Católicos, la llegada de Colón, las civilizaciones precolombinas, los Incas,

		los Aztecas, los Mayas
	Tema 3	“Etapas históricas II”: Independencia de Hispanoamérica, Guerra Civil, Transición, la modernización
	Tema 4	“El Estado Español: poderes e instituciones” (monarquía parlamentaria establecida por la Constitución Española de 1978: jefatura del Estado, Familia Real, Presidencia del Gobierno, Cortes Generales)
	Tema 5	“Prensa, televisión y radio”, en España y América Latina (titulares de los diarios El País, El Mundo, Clarín de Argentina, La Nación de Chile, El Universal de México, El Nacional de Venezuela; cadenas de televisión y emisoras de radio públicas y privadas de España)
	Tema 6	“Premios españoles”: Premios Príncipe de Asturias, Premio Miguel de Cervantes, Premios Anuales de la Academia “Goya”

¡Mucho gusto! 3 – Libro de ejercicios	
Módulo 1	aficiones de los jóvenes españoles
Módulo 2	músicos hispanos conocidos: Maná, Andy & Lucas,
	personajes históricos: Reyes Católicos, Cristóbal Colón
Módulo 3	organización y lugares de una escuela
Autoevaluación 1	actores españoles: Penélope Cruz, Javier Bardem
Ruta hispana	Historia, atractivos e informaciones sobre la ciudad de Cádiz
Módulo 6	actor español: Antonio Banderas;
	texto sobre el Camino de Santiago
Ruta A	destinos turísticos en España
Ruta hispana	Historia, atractivos e informaciones sobre la ciudad de La Paz

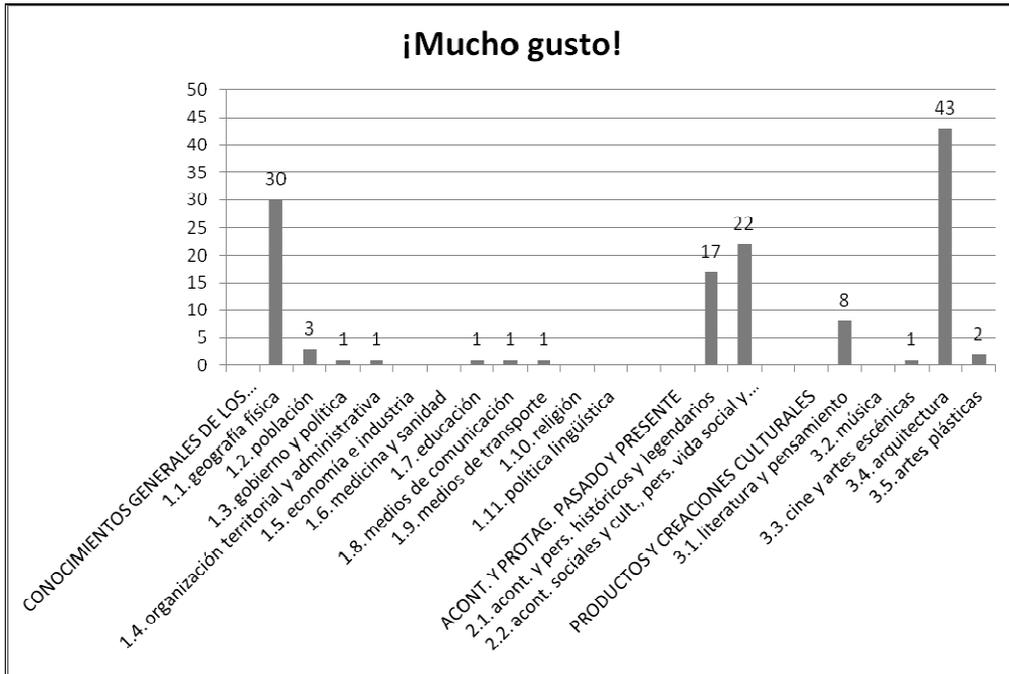


Elementos culturales de España y de Hispanoamérica



“Cultura esencial”, “cultura legitimada”, “cultura epidérmica”

Referentes culturales



Personajes de la historia, de la vida social y cultural de los países hispanos

Política	Economía, sociedad	Historia	Ciencias	Deporte
	Vicente Ferrer	Cristóbal Colón, Reyes Católicos		

Literatura y pensamiento	Música	Cine y artes escénicas	Arquitectura	Artes plásticas	Televisión
Augusto Monterroso, Eduardo Mendoza, Gabriel García Márquez, Luis Carandell, Luis Sepúlveda, Manuel Vázquez Montalbán	Andy & Lucas, Enrique Iglesias, Maná, Shakira	Antonio Banderas, Javier Bardem, Penélope Cruz			

Saberes y comportamientos socioculturales

1. Condiciones de vida y organización social	
1.1. Identificación personal	4
1.2. La unidad familiar: concepto y estructura	1
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	3
1.4. Comidas y bebidas	8
1.5. Educación y cultura	8
1.6. Trabajo y economía	1
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	18
1.8. Medios de comunicación e información	2
1.9. La vivienda	1
1.10. Servicios	
1.11. Compras	3
1.12. Salud e higiene	1
1.13. Viajes, alojamiento y transporte	4
1.14. Ecología y medio ambiente	
1.15. Servicios sociales y programas de ayuda	3
1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia	
2. Relaciones interpersonales	
2.1. En el ámbito personal y público	3
2.2. En el ámbito profesional	
2.3. En el ámbito educativo	
3. Identidad colectiva y estilo de vida	
3.1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social	
3.2. Tradición y cambio social	
3.3. Espiritualidad y religión	
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	9

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	¡Mucho gusto!	
Subtítulo	Curso de español para alumnos italianos	
Autor/es	Carmen Sáez González	
Datos bibliográficos	Lang edizioni, Milano (2008)	
Material	Impreso	x
	Sonoro	x
	Visual	x
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos generales	“curso pensato appositamente per gli studenti italiani della scuola secondaria di primo grado, che sottolinea le principali affinità e differenze fra le due lingue e le due culture”
Metodología	Método integral
Organización en niveles	Vol. 1 (Libro del alumno + cuaderno de ejercicios) vol. 2 (Libro del alumno + cuaderno de ejercicios) vol. 3 (Libro del alumno + cuaderno de ejercicios) A1-A2
Destinatario	Scuola Secondaria di I Grado
Programación de objetivos y contenidos	Libro del alumno se compone de: - tres secciones, cada una formada por tres unidades - fichas finales de resumen - estrategias: sugerencias para resolver dificultades - autoevaluación - “el mundo hispano”
Organización de cada lección	Cada unidad se compone de: - dos páginas con diálogo y ejercicios - “Comunicación”: páginas con diálogos breves y actividades para practicar producción oral y escrita, - “Léxico”: para aprender nuevo léxico - “Fonética”: practicar pronunciación (vol. 1,2) - “Escritura”; “Lectura” (vol. 3) - “Gramática”: reglas de gramática - “Cultura hispana”: páginas de cultura

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL

Papel de la L1	italiano en la presentación, en los cuadros de gramática, en los cuadros de fonética, en los cuadros “¡Atención!”, con informaciones contrastivas, en las instrucciones de las actividades del Cuaderno de Ejercicios de los volúmenes 1 y 2		
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal / no formal	ambas
		Diversidad cultural	escasa, se proporcionan más bien imágenes típicas
		Orientación contrastiva	sí, al final de las secciones “Cultura hispana” se proponen una serie de actividades “Compara y reflexiona”
	Presentación	Integración lengua / cultura	sí
		Representación	textos, imágenes, lecturas
		Descripción de secciones de cultura	- “Cultura hispana”: “Imparare una lingua significa anche avvicinarsi a una cultura diversa dalla tua e ampliare i tuoi orizzonti. In queste pagine potrai scoprire i luoghi, i costumi e la vita della Spagna e dei paesi di lingua spagnola. - “El mundo hispano” (capítulo final del libro): “carrellata sui paesi di lingua spagnola”,
	Ejercitación	comprensión lectora, compración, reflexión	

ELEMENTOS CULTURALES		
Mucho gusto 1 – Libro del estudiante		
Unidad 0	Integrados en unidad	difusión del español en el mundo
Unidad 1	Integrados en unidad	imagen de Cádiz;
		“rincón del curioso”: maneras de saludar (distintas “maneras de dar besos, dar la mano)
manera formal e informal de dirigirse a alguien		
	“Cultura hispana”	“Las vacaciones de verano” en España; los destinos más famosos en la costa; los pueblos del interior
Unidad 2	Integrados en unidad	“rincón del curioso”: los dos apellidos;
		la Sagrada Familia en Barcelona;
		personajes hispanos famosos: Antonio Banderas, Penélope Cruz
	“Cultura hispana”	“¿Cómo se llaman los españoles?” (nombres de pila, costumbre de acortar el nombre entre amigos, el DNI) comparación entre vacaciones en Italia y en España
Unidad 3	Integrados en unidad	“rincón del curioso”: cómo se celebra un cumpleaños
	“Cultura hispana”	La Navidad (la lotería, las tradiciones, la comida); la Semana Santa (las procesiones, los tambores de Calanda); un villancico;
		comparación entre tradiciones de Italia y España
Unidad 4	Integrados en unidad	“rincón del curioso”: cómo visten los jóvenes españoles; diseñadores españoles de fama internacional
	“Cultura hispana”	“¿Cómo son físicamente los españoles?” (diversidad étnica en España y en América del Sur); comparación con Italia, en número de habitantes y rasgos físicos
Unidad 5	Integrados en unidad	papel del tutor en el sistema educativo español; asignaturas de una escuela española “rincón del curioso”: la jornada escolar y las fechas de las vacaciones en España
	“Cultura hispana”	“Horarios de trabajo y comerciales” (horario de las oficinas, de los distintos tipos de tienda y de los centros comerciales; la siesta) comparación con Italia
Unidad 6	Integrados en unidad	“rincón del curioso”: relación de los jóvenes españoles (11-15 años) con los amigos y con la familia; clima en las diferentes partes de España
	“Cultura hispana”	“El tiempo en España”, “El tiempo en América Central y América del Sur ” (climas en las distintas zonas)
“El mundo hispano”	Tema 1	Las comunidades autónomas de España (organización administrativa, banderas)
	Tema 2	El centro de España (descripción de la región central de España; lugares, fiestas y personajes célebres: la Puerta del Sol en Madrid, Don Quijote y Sancho Panza; la batalla del vino en La Rioja; la rana en la calavera en Salamanca)

	Tema 3	El norte de España (Fisterra, el fin del mundo, en Galicia; Guernica; la sidra en Asturias; el arte prehistórico en Cantabria)
	Tema 4	El este de España (el parque Yamaguchi en Pamplona; la Boquería en Barcelona; el río Ebro en Aragón; el Oceanográfico en Valencia; Dalt Vila en Ibiza; el mar Menor en Murcia)
	Tema 5	El sur de España (la Alhambra en Granada, el Teatro Romano de Mérida; el pico Teide en Tenerife; Ceuta y Melilla)
	Tema 6	España física: sistemas montañosos y ríos de España

¡Mucho gusto! 1 – Libro de ejercicios		
Módulo 1	bandera de España, Argentina, Perú, Real Madrid	
Módulo 3	ejemplos de direcciones en ciudades españolas	
Ruta hispana	Historia, atractivos e informaciones sobre la ciudad de Granada	
Ruta hispana	Historia, atractivos e informaciones sobre la ciudad de Toledo	

¡Mucho gusto! 2 – Libro del alumno		
Módulo 0	Integrados en unidad	imagen de las murallas de Ávila
Módulo 1	Integrados en unidad	tipos de tiendas de alimentos y productos que se pueden comprar; "rincón del curioso": las tapas (qué son, dónde se comen)
	"Cultura hispana"	"Alimentos con denominación de origen" (productos españoles con denominación de origen); comparación con Italia
Módulo 2	Integrados en unidad	actividades de ocio "rincón del curioso": deportes más comunes para chicos y para <u>chicas</u> en España
	"Cultura hispana"	"¿Qué hacen los jóvenes españoles en su tiempo libre?" (gustos, aficiones, actividades favoritas de los jóvenes españoles)
Módulo 3	Integrados en unidad	"rincón del curioso": el lenguaje de los SMS; fechas de los principales acontecimientos históricos de España: Guerra Civil, llegada de Colón a América, ingreso de España en la Unión Europea platos típicos españoles (tortilla y paella)
	"Cultura hispana"	"La sanidad pública española" (Sistema Nacional de Salud, Atención Primaria, Atención Especializada); comparación con servicio sanitario italiano
Módulo 4	Integrados en unidad	plano de Madrid "rincón del curioso": el casco antiguo de las ciudades españolas
	"Cultura hispana"	"Parques urbanos famosos": el Retiro en Madrid, el Parque Güell en Barcelona, el Parque de María Luisa en Sevilla;

		comparación con parques de la ciudad del estudiante
Módulo 5	Integrados en unidad	“rincón del curioso”: especies amenazadas (especies de fauna y flora amenazadas en España, recogidas en el <i>Catálogo Nacional de Especies Amenazadas</i>)
	“Cultura hispana”	“Parques nacionales”, parques nacionales españoles y argentinos: Parque Nacional del Archipiélago de Cabrera, Parque Nacional de Doñana, Parque Nacional del Teide en España; Parque Nacional de los Glaciares, Parque Nacional Iguazú en Argentina; comparación con parques nacionales italianos
Módulo 6	Integrados en unidad	“rincón del curioso”: el programa Comenius, programa de la Unión Europea que promueve proyectos e intercambios entre centros de secundaria
	“Cultura hispana”	“¿Qué quieren ser los jóvenes españoles?” (aspiraciones laborales de los jóvenes españoles)
“El mundo hispano”	Tema 1	América Central Y Antillas (características climáticas y geográficas)
	Tema 2	América del Sur (características geográficas)
	Tema 3	México y Antillas (geografía, historia, personajes famosos de México, Cuba, República Dominicana)
	Tema 4	América Central y Caribe (geografía, historia, personajes famosos de Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela)
	Tema 5	Zona andina (geografía, historia, tradiciones de Perú, Ecuador, Bolivia)
	Tema 6	Cono Sur (geografía, historia, personajes famosos de Uruguay, Chile, Argentina)
	Tema 7	Geografía física de América central, Antillas, América del Sur

¡Mucho gusto! 2 – Libro de ejercicios

Módulo 1	tipos de tienda	
Módulo 3	personajes hispanos famosos: Shakira, Enrique Iglesias;	
	biografía de Gabriel García Márquez	
Ruta B	platos típicos españoles;	
	atractivos de Santiago de Compostela	
Ruta hispana	Historia, atractivos e informaciones sobre la ciudad de Buenos Aires	
Módulo 5	personaje hispano famoso: Shakira;	
	fragmento de <i>Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar</i> de Luis Sepúlveda	
Ruta B	relación de los españoles con las mascotas	
Ruta hispana	Historia, atractivos e informaciones sobre Ciudad de México	

¡Mucho gusto! 3 – Libro del alumno

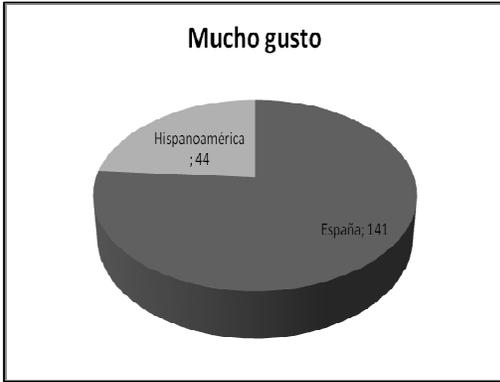
Módulo 0	Integrados en unidad	imágenes y breves informaciones de Madrid, Tossa de Mar, Barcelona,
----------	----------------------	---

		Málaga; plano de Pamplona;
Módulo 1	Integrados en unidad	horarios del almuerzo; comida a la carta y menú en los restaurantes; breve bibliografía de Manuel Vázquez Montalbán y fragmentos adaptados de <i>Los mares del Sur</i>
	“Cultura hispana”	“Intereses y preocupaciones de los adolescentes españoles” (resultados de una encuesta entre los jóvenes españoles: relación con los padres, con su casa, valores); comparación con la realidad de los estudiantes
Módulo 2	Integrados en unidad	cartel de la película <i>El laberinto del fauno</i> ; cartel del Festival de Cine de San Sebastián; actividades de ocio; extracto adaptado de una cartelera de cine y programación de TVE1
	“Cultura hispana”	“Los acontecimientos deportivos más importantes”: los Juegos Olímpicos, la Copa del Mundo, papel de los países hispánicos)
Módulo 3	Integrados en unidad	experiencias del delegado de la clase en un colegio madrileño; breve biografía de Augusto Monterroso y cuentos “La mosca que soñaba que era un águila” y “El Rayo que cayó dos veces en el mismo sitio”
	“Cultura hispana”	“El sistema educativo español” (organización del sistema educativo); comparación con sistema educativo de Italia
Módulo 4	Integrados en unidad	campañas y actividades voluntarias, cooperación; biografía de Vicente Ferrer; folleto de la ONG Cruz Roja Juventud
	“Cultura hispana”	“El comercio justo” (campañas del comercio justo, problemas sociales y medioambientales de los países con los que trabaja)
Módulo 5	Integrados en unidad	la vida cotidiana en Madrid; el rastro en Madrid; imágenes y breves informaciones de Buenos Aires, Sevilla, Madrid, Ciudad de México; plano de la red de metro de Madrid; breves descripciones del Museo del Prado en Madrid, de El Caminito en Buenos Aires, de la Plaza del Zócalo en Ciudad de México; fragmentos de <i>La ciudad de los prodigios</i> de Eduardo Mendoza y de <i>Vivir en Madrid</i> de Luis Carandell para llegar a comparar Barcelona y Madrid
	“Cultura hispana”	“Lugares de Madrid...” (Palacio Real, Plaza Mayor, Museo del Prado) “... y Barcelona” (las Ramblas, la ruta del Modernismo, el Barrio Gótico)
Módulo 6	Integrados en unidad	informaciones turísticas sobre la República Dominicana y Costa Rica
	“Cultura hispana”	“Lugares maravillosos” (Chichen Itzá en México, Islas Galápagos, Isla de Pascua, Macchu Picchu)
“El mundo hispano”	Tema 1	“Fiestas”: fiestas populares en España y en Hispanoamérica: Fallas en Valencia, San Fermín en Pamplona, Fiesta de los Muertitos en México D.F., Ferias de las Flores en Medellín, Colombia
	Tema 2	“Etapas históricas I”: los Reyes Católicos, la llegada de Colón, las civilizaciones precolombinas, los Incas,

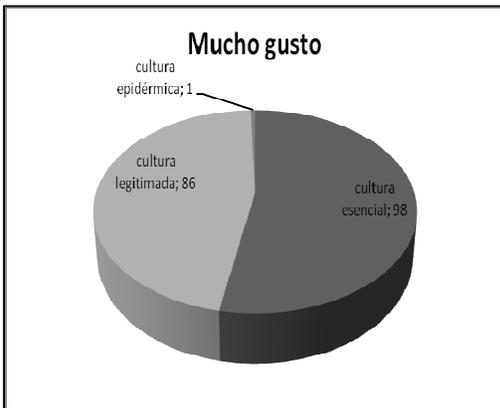
		los Aztecas, los Mayas
	Tema 3	“Etapas históricas II”: Independencia de Hispanoamérica, Guerra Civil, Transición, la modernización
	Tema 4	“El Estado Español: poderes e instituciones” (monarquía parlamentaria establecida por la Constitución Española de 1978: jefatura del Estado, Familia Real, Presidencia del Gobierno, Cortes Generales)
	Tema 5	“Prensa, televisión y radio”, en España y América Latina (titulares de los diarios El País, El Mundo, Clarín de Argentina, La Nación de Chile, El Universal de México, El Nacional de Venezuela; cadenas de televisión y emisoras de radio públicas y privadas de España)
	Tema 6	“Premios españoles”: Premios Príncipe de Asturias, Premio Miguel de Cervantes, Premios Anuales de la Academia “Goya”

¡Mucho gusto! 3 – Libro de ejercicios	
Módulo 1	aficiones de los jóvenes españoles
Módulo 2	músicos hispanos conocidos: Maná, Andy & Lucas,
	personajes históricos: Reyes Católicos, Cristóbal Colón
Módulo 3	organización y lugares de una escuela
Autoevaluación 1	actores españoles: Penélope Cruz, Javier Bardem
Ruta hispana	Historia, atractivos e informaciones sobre la ciudad de Cádiz
Módulo 6	actor español: Antonio Banderas;
	texto sobre el Camino de Santiago
Ruta A	destinos turísticos en España
Ruta hispana	Historia, atractivos e informaciones sobre la ciudad de La Paz

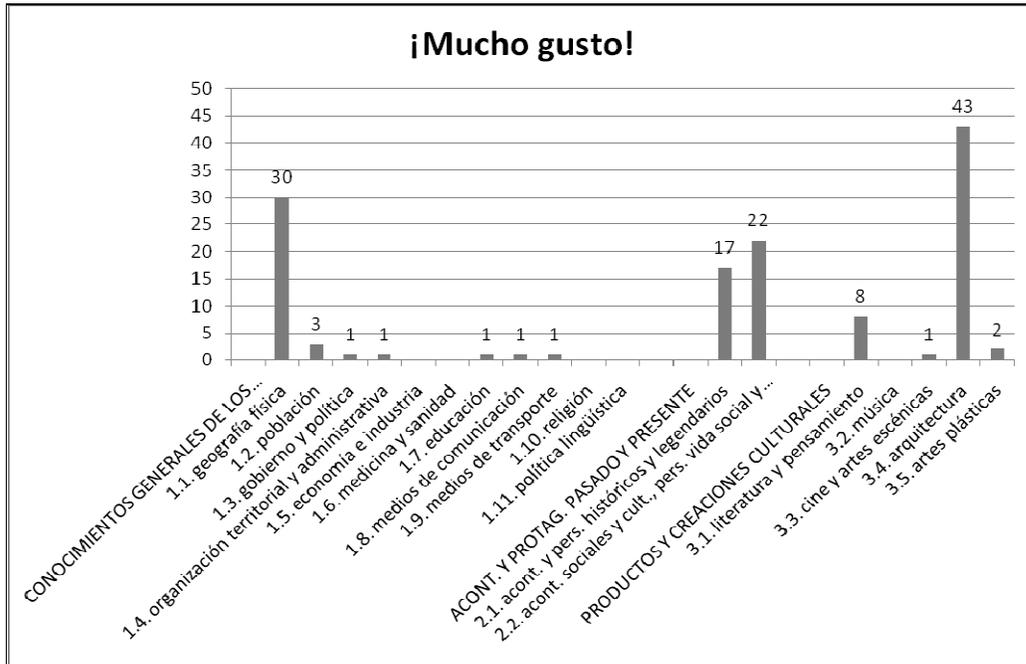
Elementos culturales de España y de Hispanoamérica



“Cultura esencial”, “cultura legitimada”, “cultura epidérmica”



Referentes culturales



Personajes de la historia, de la vida social y cultural de los países hispanos

Política	Economía, sociedad	Historia	Ciencias	Deporte
	Vicente Ferrer	Cristóbal Colón, Reyes Católicos		

Literatura y pensamiento	Música	Cine y artes escénicas	Arquitectura	Artes plásticas	Televisión
Augusto Monterroso, Eduardo Mendoza, Gabriel García Márquez, Luis Carandell, Luis Sepúlveda, Manuel Vázquez Montalbán	Andy & Lucas, Enrique Iglesias, Maná, Shakira	Antonio Banderas, Javier Bardem, Penélope Cruz			

Saberes y comportamientos socioculturales

1. Condiciones de vida y organización social	
1.1. Identificación personal	4
1.2. La unidad familiar: concepto y estructura	1
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	3
1.4. Comidas y bebidas	8
1.5. Educación y cultura	8
1.6. Trabajo y economía	1
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	18
1.8. Medios de comunicación e información	2
1.9. La vivienda	1
1.10. Servicios	
1.11. Compras	3
1.12. Salud e higiene	1
1.13. Viajes, alojamiento y transporte	4
1.14. Ecología y medio ambiente	
1.15. Servicios sociales y programas de ayuda	3
1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia	
2. Relaciones interpersonales	
2.1. En el ámbito personal y público	3
2.2. En el ámbito profesional	
2.3. En el ámbito educativo	
3. Identidad colectiva y estilo de vida	
3.1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social	
3.2. Tradición y cambio social	
3.3. Espiritualidad y religión	
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	9

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL

Título	Nuevo Chicos Chicas	
Subtítulo	Corso di spagnolo per la Scuola Secondaria di Primo Grado	
Autor/es	María Ángeles Palomino	
Datos bibliográficos	Edelsa, Madrid (España) – Logos, Modena (Italia) (2007-2009)	
Material	Impreso	x
	Sonoro	x
	Visual	x
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos generales	Curso de español para jóvenes que parte de las aportaciones de dos documentos oficiales: Marco Común Europeo de Referencia, Niveles de referencia para el español
Metodología	enfoque por competencias, enseñanza dirigida a la acción
Organización en niveles	Vol. 1 (Libro del alumno + cuaderno de ejercicios) (A1) Vol. 2 (Libro del alumno + cuaderno de ejercicios) (A1-A2) Vol. 3 (Libro del alumno + cuaderno de ejercicios) (A2)
Destinatario	Scuola Secondaria di I Grado
Programación de objetivos y contenidos	Libro del alumno se compone de: - 6 módulos - Apéndice gramatical - Transcripciones - Portfolio - Carpeta de lecturas y actividades complementarias (el mundo hispano (conoce los países y lee); proyecto: comunicas en español; refuerza tu gramática)
Organización de cada lección	Cada módulo se compone de: - Página de entrada (contenidos) - Dos lecciones con muestra de lengua, actividades de gramática y funciones - “a divertirse”, página de actividades lúdicas - “acción”, página de puesta en práctica y uso - “magacín cultural”, cultura, pluriculturalidad, con especial atención a comprensión lectora y expresión escrita; incluye texto “los jóvenes hablan de su país”, en la que un chico español trata el tema de la sección - “prepara tu examen”, recapitulación - “evalúa tus conocimientos”, autoevaluación

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Papel de la L1	el italiano aparece sólo en la sección “Refuerza tu gramática”, donde se traducen los ejemplos al italiano y se proponen ejercicios de traducción del italiano al español

Contenidos culturales	Programación	Cultura formal / no formal	ambas
		Diversidad cultural	sí
		Orientación contrastiva	sí, se proponen comparaciones
	Presentación	Integración lengua / cultura	sí
		Representación	imágenes, textos, lecturas
		Descripción de las secciones de cultura	<ul style="list-style-type: none"> - "Magacín cultural" (vóls. 1,2): "una doble página en la que se aborda el conocimiento de la cultura, se desarrolla la pluriculturalidad y se trabajan especialmente la comprensión lectora y la expresión escrita" - "revista de actualidad para jóvenes" (vol.3): para profundizar en temas culturales - Carpeta de lecturas y actividades complementarias: lecturas sobre civilización hispanoamericana
		Ejercitación	comprensión lectora, producción oral, debate

ELEMENTOS CULTURALES		
Nuevo Chicos Chicas 1 – Libro del estudiante		
Módulo 0	Integrados en unidad	Mapa e imágenes características de las Comunidades Autónomas de España
Módulo 1	“Magacín cultural”	“Descubre España” (capital, ciudades principales, moneda, idioma oficial, regiones, monumentos); comparación con país del estudiante
Módulo 2	Integrados en unidad	fiestas españolas: Día de la Hispanidad, Navidad, Fiesta del Trabajo, Fin de Año, Día del Padre, Reyes Magos
		diferencias en las estaciones entre el hemisferio norte y el hemisferio sur; costumbres relacionadas con la celebración de un cumpleaños
	“Magacín cultural”	“Las clases y las vacaciones” (principales fiestas españolas, costumbres e imágenes características); comparación con vacaciones y fiestas en el país del estudiante
Módulo 3	Integrados en unidad	“La educación en España” (descripción del sistema educativo español); comparación con el sistema educativo del país del estudiante
Módulo 4	Integrados en unidad	mapa físico de España (ríos y montañas, con ciudades principales)
		canción “Me gustas tú” de Manu Chao
	“Magacín cultural”	“El ocio y la música”: rutina y cantantes y grupos favoritos de un chico español biografía de cantantes: David Bisbal, La Oreja de Van Gogh, Alejandro Sanz
Módulo 5	Integrados en unidad	Personajes hispanos famosos: Fernando Alonso, Penélope Cruz, Enrique Iglesias, Shakira, Rafael Nadal
		“La familia española”: un chico español describe su familia; los dos apellidos; los apellidos españoles más comunes;
	“Magacín cultural”	descripción de la vida en familia y celebración de las fiestas en familia; comparación con el país del estudiante
Módulo 6	“Magacín cultural”	“La vivienda en España” (tipos de casa, direcciones; el concepto de <i>salón</i> o <i>cuarto de estar</i>); comparación con el país del estudiante
“Carpeta de lecturas y actividades	El mundo hispano	Mapa de América Latina y banderas de los países hispanohablantes
	El mundo hispano	Lectura sobre Argentina (datos políticos y geográficos, lenguas,

complementarias”		fauna)
	El mundo hispano	Lectura sobre Chile
	El mundo hispano	Lectura sobre México
	El mundo hispano	Lectura sobre Perú
	El mundo hispano	Lectura sobre Cuba

Nuevo Chicos Chicas 1 – Cuaderno de ejercicios	
Lección 6	cubierta de <i>Don Quijote</i> ;
	horario y asignaturas de un instituto español;
	poeta español: Antonio Machado
Lección 7	cantante hispana: Christina Aguilera;
	actividades de un club juvenil en España
	cantante español famoso: Ricky Martin

Nuevo Chicos Chicas 2 – Libro del estudiante		
Módulo 1	Integrados en unidad	Personajes hispanos famosos: Shakira, Penélope Cruz, Ricky Martin, Príncipe Felipe
	“Magacín cultural”	“Los reyes españoles del deporte”: Fernando Alonso, Dani Pedrosa, Rafa Nadal, Pau Gasol comparación con deportes en país del estudiante
Módulo 2	“Magacín cultural”	“España y su identidad” (imágenes características, personajes famosos y tópicos de España): Pablo Picasso, Pedro Almodóvar, Enrique Iglesias, el toro de Osborne, la Alhambra, Rafa Nadal, la paella, los sanfermines, los Reyes, la Sagrada Familia, la bandera de España, el flamenco, el abanico, Antonio Banderas, Don Quijote, las tapas, el Real Madrid, Penélope Cruz; elementos característicos de país del estudiante
Módulo 3	“Magacín cultural”	“La moda se rediseña”: ropa tradicional hispana: sombrero mexicano, traje gitano, poncho andino; Agatha Ruiz de la Prada; los jóvenes y su paga semanal, en qué suelen gastarla);

		comparación de estos tres aspectos con país del estudiante
Módulo 4	Integrados en unidad	la merienda; carta de un restaurante
	“Magacín cultural”	“La cocina española”: descripción de unos platos típicos españoles, receta de las torrijas; horarios de las comidas en España comparación de estos aspectos con el país del estudiante
Módulo 5	Integrados en unidad	actividades de ocio de los españoles
	“Magacín cultural”	“Capitales hispanas” (Madrid, Buenos Aires, México): datos fundamentales y lugares de interés; comparación con ciudad del estudiante
Módulo 6	Integrados en unidad	actividades de ocio de los españoles fauna ibérica
	“Magacín cultural”	“Parques nacionales”: Parque Nacional de Doñana, sudoeste de España; Parque Natural Sierra de Guadalupe, México; Parque Nacional Tierra del Fuego, Argentina
“Carpeta de lecturas y actividades complementarias”	El mundo hispano	Lectura sobre Venezuela (datos políticos y geográficos, lenguas, fauna)
	El mundo hispano	Lectura sobre Ecuador
	El mundo hispano	Lectura sobre Uruguay,
	El mundo hispano	Lectura sobre Panamá
	El mundo hispano	Lectura sobre Costa Rica
	El mundo hispano	Lectura sobre Paraguay

Nuevo Chicos Chicas 2 – Cuaderno de ejercicios

Lección 1	Ficha de Ricky Martin, producción musical, gustos y aficiones; actividades de un Club de Deportes
Lección 9	actividades de tiempo libre de los chicos españoles
Lección 11	cantante hispana: Christina Aguilera

Nuevo Chicos Chicas 3 – Libro del estudiante

Módulo 1	Integrados en unidad	Fragmento de un texto del escrito contemporáneo Javier Tomeo el día de los Santos Inocentes (28 de diciembre)
	“Revista de actualidad para jóvenes”	“La inmigración en España” (presencia de extranjeros en España) Día Internacional del Migrante (18 de diciembre) Día Internacional de la Tolerancia (16 de noviembre) Comparación con presencia de extranjeros en la clase o en el instituto del alumno
	“Refuerza tu gramática”, para italianos	En España el Día de la Madre (<i>Festa della Mamma</i>) se celebra el primer domingo de mayo mientras que en Italia es el segundo domingo del mismo mes El Día de los Santos Inocentes (<i>Pesci d’Aprile</i>) en España se celebra el día 28 de diciembre mientras que en Italia es el 1 de abril; ESO significa Enseñanza Secundaria Obligatoria;

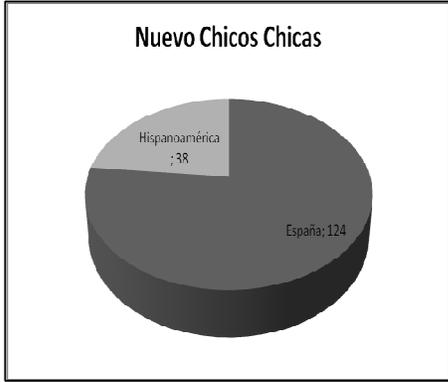
		arepa, panes o tortas de maíz, comida típica de Colombia y Venezuela
Módulo 2	Integrados en unidad	actividades de ocio
		texto sobre la rendición de Granada (1492)
		breve biografía del astronauta español Pedro Duque
	“Revista de actualidad para jóvenes”	“Literatura para todo”: poema de Antonio García Teijeiro; citas célebres de <i>Don Quijote</i> de Cervantes, <i>La vida es sueño</i> de Calderón de la Barca, <i>Canción del pirata</i> de Espronceda, <i>Don Juan</i> de Zorrilla, <i>Campos de Castilla</i> de Machado, <i>Veinte poemas de amor y una canción desesperada</i> de Neruda el día del libro y día de Sant Jordi en Cataluña; comparación con el país del estudiante (celebración del día del libro, literatura de su país)
Módulo 3	Integrados en unidad	Fragmento de <i>Rayuela</i> de Julio Cortázar
	“Revista de actualidad para jóvenes”	“Internet en el mundo” (los jóvenes españoles e Internet; presencia de la lengua española en Internet); experiencia del alumno con Internet
	“Refuerza tu gramática”, para italianos	datos esenciales de Pau Gasol, encestador español que juega en los Los Angeles Lakers
Módulo 4	“Revista de actualidad para jóvenes”	“Profesiones de éxito. Hispanos contemporáneos”, breve biografía de 12 personajes famosos: Antonio Banderas, Penélope Cruz, Daniel Pedrosa, Carolina Herrera, Joaquín Cortés, Isabel Allende, Gloria Estefan, Fernando Botero, Quino, Pedro Almodóvar, Ferran Adriá, Plácido Domingo; personajes famosos del país del estudiante
	“Refuerza tu gramática”, para italianos	Fallas, fiesta de Valencia
Módulo 5	Integrados en unidad	Fragmento de texto adaptado del <i>Lazarillo de Tormes</i> ;
		clima y temperaturas en las diferentes Comunidades Autónomas de España;
		imágenes y recuerdos de la escuela en el pasado
	“Revista de actualidad para jóvenes”	“Paisajes de España” (distintos paisajes y climas en España); comparación con geografía y clima del país del estudiante
	“Refuerza tu	Una comunidad autónoma es lo que en italiano se llama <i>regione</i> . En España también se llamaban “región” hasta el año

	gramática”, para italianos	1978, en el que la nueva Constitución española reconoce la estructura de España compuesta por 17 comunidades autónomas y dos ciudades autónomas, Ceuta y Melilla
Módulo 6	“Revista de actualidad para jóvenes”	“La selva amazónica” (fauna y vegetación, problema de la deforestación); comparación con paisajes característicos y problemas ecológicos del país del estudiante
	“Refuerza tu gramática”, para italianos	chaval, término que procede del caló, la lengua de los gitanos
“Carpeta de lecturas y actividades complementarias”	El mundo hispano	Lectura sobre Puerto Rico (datos políticos y geográficos, lenguas, fauna)
	El mundo hispano	Lectura sobre Nicaragua
	El mundo hispano	Lectura sobre El Salvador
	El mundo hispano	Lectura sobre Guatemala
	El mundo hispano	Lectura sobre Colombia
	El mundo hispano	Lectura sobre Bolivia
	América precolombina	Mundo azteca
	América precolombina	Mundo inca
América precolombina	Mundo maya	

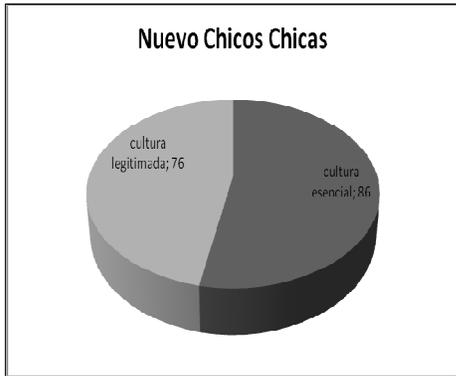
Nuevo Chicos Chicas 3 – Cuaderno de ejercicios	
---	--

Lección 6	Ficha de Pau Gasol
-----------	--------------------

Lección 10	mapa de España con pronóstico meteorológico
------------	---



Elementos culturales de España y de Hispanoamérica



“Cultura esencial”, “cultura legitimada”, “cultura epidérmica”

Referentes culturales



Personajes de la historia, de la vida social y cultural de los países hispanos

Política	Economía, sociedad	Historia	Ciencias	Deporte
Príncipe Felipe, Reyes	Ferran Adriá			Dani Pedrosa, Fernando Alonso, Pau Gasol, Rafa Nadal

Literatura y pensamiento	Música	Cine y artes escénicas	Arquitectura	Artes plásticas	Televisión
Antonio García Teijeiro, Antonio Machado, Antonio Machado, Calderón de la Barca, Isabel Allende, Javier Tomeo, José de Espronceda, José Zorrilla, Julio Cortázar, Miguel de Cervantes, Pablo Neruda	Alejandro Sanz, Christina Aguilera, David Bisbal, Enrique Iglesias, Gloria Estefan, La Oreja de Van Gogh, Manu Chao, Plácido Domingo, Ricky Martin, Shakira	Antonio Banderas, Pedro Almodóvar, Penélope Cruz, Joaquín Cortés		Carolina Herrera, Fernando Botero, Quino, Pablo Picasso	

Saberes y comportamientos socioculturales

1. Condiciones de vida y organización social	
1.1. Identificación personal	2
1.2. La unidad familiar: concepto y estructura	2
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	2
1.4. Comidas y bebidas	8
1.5. Educación y cultura	4
1.6. Trabajo y economía	
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	17
1.8. Medios de comunicación e información	2
1.9. La vivienda	3
1.10. Servicios	
1.11. Compras	1
1.12. Salud e higiene	
1.13. Viajes, alojamiento y transporte	
1.14. Ecología y medio ambiente	
1.15. Servicios sociales y programas de ayuda	
1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia	

2. Relaciones interpersonales	
2.1. En el ámbito personal y público	
2.2. En el ámbito profesional	
2.3. En el ámbito educativo	
3. Identidad colectiva y estilo de vida	
3.1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social	
3.2. Tradición y cambio social	1
3.3. Espiritualidad y religión	
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	4
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	15

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	Nuevo ELE	
Subtítulo	Curso de español para extranjeros	
Autor/es	Virgilio Borobio	
Datos bibliográficos	SM, Madrid (España) – Hoepli, Milán (Italia) (parece ser el distribuidor para Italia) (2003-2004)	
Material	Impreso	x
	Sonoro	x
	Visual	x
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos generales	ayudar al alumno a alcanzar un grado de competencia lingüística y comunicativa
Metodología	método comunicativa
Organización en niveles	Libro del alumno + cuaderno de ejercicios (Inicial 1), Libro del alumno + cuaderno de ejercicios (Inicial 2), Libro del alumno + cuaderno de ejercicios (Intermedio), Libro del alumno + cuaderno de ejercicios (Avanzado)
Destinatario	Scuola Secondaria di II grado, adolescentes, adultos
Programación de objetivos y contenidos	Cada volumen del libro del alumno se compone de: - 3 bloques (de 5 lecciones más una de repaso en Inicial 1 y 2; de 4 lecciones en Intermedio y Avanzado) - resumen gramatical
Organización de cada lección	cada lección se compone de: - Apertura y actividades relacionadas para practicar los contenidos - “descubre España y América Latina” - Repaso (al final del bloque)

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL				
Papel de la L1	no aparece			
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal / no formal	ambas	
		Diversidad cultural	sí	
		Orientación contrastiva	no	
	Presentación	Integración lengua / cultura	escasa, cultura aparece más bien en sección de cultura y civilización	
		Representación	textos, imágenes, lecturas	
		Descripción de la sección de cultura	<p>“la integración de contenidos temáticos y lingüísticos hace posible que el alumno pueda aprender la lengua al mismo tiempo que asimila unos conocimientos sobre diversos aspectos socioculturales de España y América Latina. Las tareas incluidas contribuyen también a aumentar el interés por los temas seleccionados y al desarrollo de la conciencia intercultural, esto es, a la formación en el conocimiento. comprensión, aceptación y respeto de los valores y estilos de vida de las diferentes culturas”</p>	
		Ejercitación	comprensión lectora, producción oral, debate	

ELEMENTOS CULTURALES

Nuevo ELE Inicial 1 – Libro del alumno

Unidad 1	Integrados en unidad	Hispanos famosos: Isabel Allende, Gabriel García Márquez, Pedro Almodóvar, Montserrat Caballé
	“Descubre España y América Latina”	“Palabras internacionales”: <i>salsa, bar, aeropuerto, teléfono, tomate, restaurante, tango, chocolate</i> (distinguir palabras de origen latinoamericano, sugerir otras palabras en español conocidas)
Unidad 2	Integrados en unidad	Hispanos famosos: Carlos Fuentes, Antonio Banderas
	“Descubre España y América Latina”	“El español en el mundo” (países en los que se habla español, número de hablantes)
Unidad 3	“Descubre España y América Latina”	“El trabajo en España” (actividades profesionales desempeñadas en España; nombres de lugares de trabajo)
Unidad 4	Integrados en unidad	Formas de tratamiento (<i>tú o usted; señor, señora y señorita</i>)
	“Descubre España y América Latina”	“Uso de <i>tú, usted y vos</i> ”, (variación diatópica, <i>vos</i> en la Argentina, <i>usted</i> en Colombia)
Unidad 5	Integrados en unidad	Hispanos famosos: Penélope Cruz, Sergio García, Isabel Allende, Federico Luppi
	“Descubre España y América Latina”	“La población de América Latina” (grupos)
Unidad 6	“Descubre España y América Latina”	“Los mercados de artesanía de Perú” (artesanía peruana)
Unidad 7	Integrados en unidad	Barcelona (España) y Antigua (Guatemala) mapa de España, principales ciudades españolas productos famosos de las diferentes comunidades autónomas de España y de los diferentes países hispanoamericanos
	“Descubre España y América Latina”	“Geografía de América Latina” (costas, montañas, ríos y selvas)
Unidad 8	“Descubre España y América Latina”	“La vivienda en España”: viviendas en pueblos y ciudades; la vivienda del español medio
Unidad 9	Integrados en unidad	Plano de una zona de Madrid
	“Descubre España y América Latina”	“Horarios públicos en España”
Unidad 10	Integrados en unidad	Actividades de ocio de los españoles
	“Descubre España y América Latina”	“Música latinoamericana” (fragmentos de música latinoamericana con sus países de procedencia)
Unidad 11	“Descubre España y América Latina”	“Forges y el humor” (biografía y chistes del dibujante humorístico español)
Unidad 12	Integrados en unidad	Actividades de ocio en el fin de semana
	“Descubre España y América Latina”	“La teleadicción” (afición de los españoles por la televisión)
Unidad 13	“Descubre España y	“Tu ritmo de vida” (test sobre el estado de ánimo)

	América Latina”	
Unidad 14	Integrados en unidad	Actividades de ocio por la noche Aceptar o rechazar invitaciones
	“Descubre España y América Latina”	“Películas de España y América Latina” (sólo títulos): Silencio roto Barrio Taxi para tres Nueve reinas ¡Ay, Carmela! La vendedora de rosas Fresa y chocolate El sur Las cartas de Alou Flores de otro mundo La familia Un lugar en el mundo La primera noche Una casa con vistas al mar
Unidad 15	“Descubre España y América Latina”	“El nombre de Argentina” (origen del nombre y notas históricas)

Nuevo ELE Inicial 1 – Cuaderno de ejercicios		
Unidad 1	“Descubre España y América Latina”	Anuncio de la obra de teatro <i>Desde el hotel</i> de Gustavo Lara
Unidad 2	“Descubre España y América Latina”	Frases apropiadas para distintas situaciones
Unidad 3	Integrados en unidad	anuncios de trabajo
	“Descubre España y América Latina”	Tarjetas de visita de un español y un chileno
Unidad 4	“Descubre España y América Latina”	palabras españolas que proceden de otras lenguas; palabras españolas o latinoamericanas que se usan en la lengua del alumno
Unidad 5	Integrados en unidad	texto sobre un equívoco, de un hombre confundido con el cantante Pancho Vega
	“Descubre España y América Latina”	Texto sobre los datos estadísticos de las familias españolas (1,07 hijos por mujer en el año 2000)
Unidad 6	Integrados en unidad	moneda de Colombia, el peso colombiano
	“Descubre España y América Latina”	diálogo en una tienda en España
Unidad 7	Integrados en unidad	ciudades y lugares del mundo hispánico: Zaragoza, Madrid, Barcelona, Managua, Granada, Toledo, Salamanca, Sevilla; número de habitantes de las seis ciudades españolas más grandes: Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla, Zaragoza, Málaga (1991)
	“Descubre España y América Latina”	texto sobre México D.F.
Unidad 8	“Descubre España y América Latina”	datos de los hogares (número de personas, de hijos, etc.) de la Unión Europea, comparación de España con los demás países;
		datos de propiedad y alquiler de la vivienda, comparación de España con la media europea
Unidad 9	“Descubre España y América Latina”	anuncio del restaurante La Cabaña, parrilla argentina, en Madrid

	América Latina”	
Unidad 10	“Descubre España y América Latina”	grabados del pintor español Francisco de Goya
Unidad 11	“Descubre España y América Latina”	texto “Empieza del día en Madrid”, sobre la vida de la ciudad por la mañana; comparación con pueblo o ciudad del estudiante
Unidad 12	“Descubre España y América Latina”	resultados de una encuesta realizada en España sobre el fin de semana y los días de fiesta; comparación con país del alumno
Unidad 13	Integrados en unidad	viñeta de Forges
	“Descubre España y América Latina”	texto sobre los hábitos de los españoles relacionados con la salud
Unidad 14	Integrados en unidad	actividades de ocio: cartelera de galerías, restaurantes, flamenco, cine
	“Descubre España y América Latina”	títulos de películas españolas y latinoamericanas: La familia La historia oficial La vieja música Una mujer sin amor El sur La mujer del puerto Las doce sillas La espalda del mundo Un perro andaluz La ciudad y los perros
Unidad 15	“Descubre España y América Latina”	breves textos en pasado sobre la vida cotidiana de algunas personas comunes en España

Nuevo ELE Inicial 2 – Libro del alumno		
Unidad 1	“Descubre España y América Latina”	“Viajar por Perú” (la carretera Panamericana, medios de transporte, atractivos turísticos)
Unidad 2	Integrados en unidad	Excursión a Granada
	“Descubre España y América Latina”	“Un cómic” (sobre un viaje de negocios)
Unidad 3	Integrados en unidad	Comidas y bebidas típicas de España y de los otros países hispanoamericanos
	“Descubre España y América Latina”	“Las comidas en España” (comidas durante el día y horarios)
Unidad 4	Integrados en unidad	Disculpas y excusas
	“Descubre España y América Latina”	“Montevideo” (descripción de la ciudad, fragmento de un texto de Eduardo Galeano)
Unidad 5	Integrados en unidad	Principales atractivos turísticos de Madrid
	“Descubre España y América Latina”	“El cante flamenco” (fragmento de <i>Dime</i> de Lola y Manuel)
Unidad 6	“Descubre España y América Latina”	“Un cómic” (juego de palabras “loco”, “coloco” “quitar”)
Unidad 7	“Descubre España y América Latina”	“El día de los muertos” (fiesta mexicana)
Unidad 8	Integrados en unidad	Atractivos turísticos de Barcelona
	“Descubre España y América Latina”	“Las islas Galápagos” (descripción de las islas)
Unidad 9	Integrados en unidad	Biografías de:

		Antoni Gaudí, Pepe Ferrer (rockero español), Gabriel García Márquez Pablo Picasso
	“Descubre España y América Latina”	“Simón Bolívar” (biografía)
Unidad 10	Integrados en unidad	Pedir y conceder permisos
	“Descubre España y América Latina”	“El museo del oro” (historia del museo, en Bogotá)
Unidad 11	Integrados en unidad	Medios de transporte en España
	“Descubre España y América Latina”	“Triana” (barrio de Sevilla)
Unidad 12	Integrados en unidad	Actividades de ocio en el fin de semana
	“Descubre España y América Latina”	“El muralismo mexicano” (descripción del movimiento y principales exponentes)
Unidad 13	Integrados en unidad	Notas históricas sobre los Incas; breve texto sobre la vida de los Incas
	“Descubre España y América Latina”	“La sociedad Inca” (organización de la sociedad Inca)
Unidad 14	“Descubre España y América Latina”	“Un cómic de Maitena” sobre el tema de los regalos
Unidad 15	Integrados en unidad	Supersticiones en España
	“Descubre España y América Latina”	“Un año de amor” (canción)

Nuevo ELE Inicial 2 – Cuaderno de ejercicios		
Unidad 1	“Descubre España y América Latina”	“¿Qué es importante para usted en un trabajo?” listado de posibles cosas importantes
Unidad 2	“Descubre España y América Latina”	programa de un viaje a la Amazonia ecuatoriana
Unidad 3	Integrados en unidad	tipos de tienda; menú de un restaurante español
	“Descubre España y América Latina”	texto “El 12% de los madrileños come habitualmente fuera de casa”, adaptado de <i>El País</i> , sobre los hábitos de los madrileños en relación con la comida
Unidad 4	“Descubre España y América Latina”	breves textos sobre el tema “¿Qué le sorprende de España?”, en los que cuatro extranjeros comentan algunas costumbres o comportamientos que ellos consideran característicos de los españoles
Unidad 5	“Descubre España y América Latina”	imágenes de lugares u objetos característicos de España o América Latina
Unidad 6	“Descubre España y América Latina”	breve texto “La exportación de frutas y verduras chilenas”
Unidad 7	“Descubre España y América Latina”	breves notas con opiniones de distintas personas sobre las fiestas; opinión del alumno sobre las fiestas
Unidad 8	Integrados en unidad	billete del tren AVE para el trayecto Soria-Madrid; vacaciones en Cuba
	“Descubre España y América Latina”	texto “Madrileños y vascos fueron quienes más viajaron en vacaciones”, sobre los hábitos de los españoles en relación con las vacaciones
Unidad 9	Integrados en unidad	personajes famosos del mundo hispano: Miguel de Cervantes,

		Cristóbal Colón, Gabriel García Márquez; breve biografía de Luis Buñuel
	“Descubre España y América Latina”	biografía del poeta Pablo Neruda
Unidad 10	“Descubre España y América Latina”	texto sobre prohibiciones y costumbres españolas que les sorprenden a los extranjeros
Unidad 11	Integrados en unidad	tipos de trenes (Talgo, Intercity) y autobuses que conectan las principales ciudades españolas; actividad en la que se pide buscar informaciones en la página de RENFE
	“Descubre España y América Latina”	texto “Los hoteles de España”; sobre los distintos tipos de alojamiento en España
Unidad 12	Integrados en unidad	director de cine español: Fernando León de Aranoa
	“Descubre España y América Latina”	texto “La lectura de libros en España”, sobre los hábitos de lectura de los españoles
Unidad 13	Integrados en unidad	imagen de la Puerta del Sol de Madrid por el año 1900
	“Descubre España y América Latina”	breve texto sobre los aztecas
Unidad 14	“Descubre España y América Latina”	texto sobre el cepillo de dientes, extraído del artículo “Inventos del milenio” en <i>El País</i>
Unidad 15	Integrados en unidad	viñeta de Quino
	“Descubre España y América Latina”	breve texto “El día de mañana” de Julio Llamazares

Nuevo ELE Intermedio – Libro del alumno		
Unidad 1	Integrados en unidad	Aprender español: motivaciones, conocimientos previos
	“Descubre España y América Latina”	“El español en América” (evolución de la lengua española en América, contacto con lenguas indígenas)
Unidad 2	“Descubre España y América Latina”	“Etnias en Latinoamérica: los Indios” (texto “Los indios en Latinoamérica”; personajes famosos de origen indio, Alejandro Toledo, Rigoberta Menchú)
Unidad 3	Integrados en unidad	Imágenes de paisajes de España y América Latina: cataratas del Iguazú, Océano Pacífico, Lago Titicaca, Castillo de Manzanares, ruinas mayas de Palenque, foresta amazónica, Cuba, desierto de Atacama Preguntas de geografía sobre el mundo latino
	“Descubre España y América Latina”	“La papa: de los Andes a todo el mundo” (texto “Breve historia de la papa”, fragmento de “Oda a la papa” de Pablo Neruda)
Unidad 4	“Descubre España y América Latina”	“Las tapas” (tapas más populares, origen y actualidad de las tapas)
Unidad 5	“Descubre España y América Latina”	“El carácter latino, visto por latinos”: fragmento de la canción cubana “Somos latinos” de Adalberto Álvarez; imagen de los latinoamericanos vistos por ellos mismos y por los

		estudiantes
Unidad 6	Integrados en unidad	Acontecimientos que se celebran en España y Latinoamérica: boda, Nochebuena y Navidades, fiestas patronales, carnaval, día de la mujer trabajadora, Nochevieja y Año Nuevo, día de los trabajadores, cumpleaños; deseos para cada acontecimiento;
		canción “Noche de boda” de Joaquín Sabina
	“Descubre España y América Latina”	“Las fiestas del sol” (descripción de la celebración de la fiesta del sol o Inti Raymi en Perú)
Unidad 7	Integrados en unidad	Viñetas de Forges y el Perich sobre la salud; canción “Pastillas para no soñar” de Joaquín Sabina
		“Descubre España y América Latina”
Unidad 8	Integrados en unidad	Citas de personajes famosos del mundo hispánico: Antonio Machado, Jorge Luis Borges, María Zambrano, Gabriel García Márquez, Salvador Dalí, Ernesto Sábato, Rosa Montero, Pablo Neruda, Ana Diosdado, Joaquín Araújo, Julio Cortázar
		“Descubre España y América Latina”
Unidad 9	Integrados en unidad	Madrid vista por españoles famosos; estrategias de comunicación para participar en un debate
		“Descubre España y América Latina”
Unidad 10	Integrados en unidad	Diccionarios monolingües de español
		“Descubre España y América Latina”
Unidad 11	Integrados en unidad	Actividades de ocio en España para todas las edades; informaciones sobre el cine en el mundo hispano: importancia de Luis Buñuel, premios Goya, Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Baños, en Cuba; película <i>Solas</i> de Benito Zambrano;

		película <i>La estrategia del caracol</i>
	“Descubre España y América Latina”	Raíces de la salsa (texto “El origen de la salsa”; canción “Juan Pachanga” de Rubén Blades)
Unidad 12	Integrados en unidad	Gestos utilizados en España y Latinoamérica;
		comparación de costumbres y comportamientos en diferentes países (enfoque intercultural);
		las costumbres y los comportamientos españoles vistos por los extranjeros;
	fragmento de la novela <i>La tesis de Nancy</i> de Ramón J. Sender (sobre una chica norteamericana que vive en España)	
	“Descubre España y América Latina”	“Mafalda” (tiras de Mafalda, entrevista a Mafalda, texto “Mafalda y su mundo”)

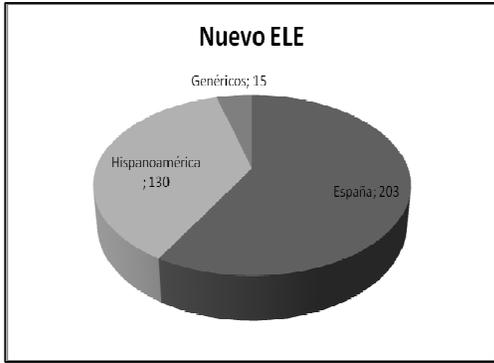
Nuevo ELE Intermedio – Cuaderno de ejercicios		
Unidad 1	Integrados en unidad	vacaciones en Montevideo; breve extracto de <i>Defensa del lenguaje</i> de Pedro Salinas (1948), sobre la conciencia lingüística de los hispanohablantes
	“Descubre España y América Latina”	texto “El maíz: producto y palabra de origen americano”, sobre las propiedades de este cereal procedente del Nuevo Mundo
Unidad 2	Integrados en unidad	visita al Palacio de la Moneda en Santiago de Chile
	“Descubre España y América Latina”	texto sobre los Záparas, un pueblo indígena de Ecuador en peligro de desaparición
Unidad 3	Integrados en unidad	récords geográficos del mundo hispano: lago Titicaca, desierto de Atacama, número de hablantes del español, El Salvador; características geográficas de ciudades y lugares de España y Latinoamérica;
	“Descubre España y América Latina”	texto “Venezuela, paraíso terrenal”, historia y características geográficas de Venezuela
Unidad 4	Integrados en unidad	excursión a Toledo; países y ciudades de Latinoamérica y España;
	“Descubre España y América Latina”	texto “El enigma de Nazca”, sobre las líneas trazadas en la región de Nazca en Perú por los nazcas
Unidad 5	“Descubre España y América Latina”	texto “Los jóvenes hoy”, sobre las características y los comportamientos de los jóvenes españoles
Unidad 6	Integrados en unidad	viñeta de Maitena
	“Descubre España y América Latina”	texto sobre las fiestas mexicanas
Unidad 7	“Descubre España y América Latina”	texto “Las medicinas, ¿un peligro?”, sobre el consumo de medicamentos en Argentina
Unidad 8	“Descubre España y América Latina”	informaciones de interés sobre América Latina: nivel de escolarización, masa forestal, reserva de materias primas, duración de vida de los habitantes
Unidad 9	“Descubre España y América Latina”	texto “Tres ciudades llamadas Santiago”: Santiago de Compostela, Santiago de Cuba, Santiago de Chile

Unidad 10	"Descubre España y América Latina"	texto "El nombre de América" extraído de <i>Enciclopedia de las curiosidades</i> de Gregorio Doval, sobre el origen del nombre "América"
Unidad 11	Integrados en unidad	texto sobre la invención del cine y su llegada a España y América
	"Descubre España y América Latina"	texto "¿En qué gastan el dinero los españoles?", sobre los gastos de los españoles
Unidad 12	"Descubre España y América Latina"	texto "Opiniones sobre España", opiniones de extranjeros sobre los españoles, de los que se destacan aspectos positivos y negativos

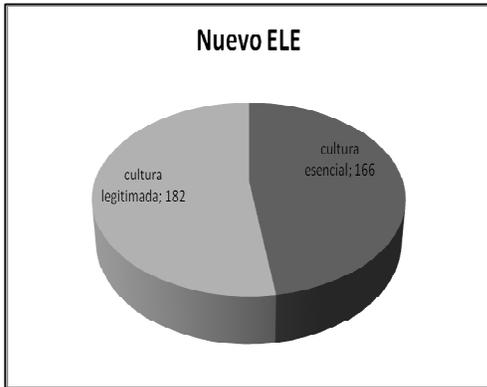
Nuevo ELE Avanzado – Libro del alumno		
Unidad 1	Integrados en unidad	fragmento de la novela <i>La tesis de Nancy</i> de Ramón J. Sender
	"Descubre España y América Latina"	"Nueve preguntas sobre la lengua española" (informaciones sobre la lengua, su origen, hablantes nativos y de español como segunda lengua, etc.)
Unidad 2	"Descubre España y América Latina"	"Comercio justo para un presente y un futuro mejores" (texto adaptado de <i>Preguntas y respuestas sobre Comercio Justo</i> de SETEM, sobre cooperativas en América Latina que producen productos para el Comercio Justo)
Unidad 3	Integrados en unidad	Películas <i>Los lunes al sol,</i> <i>Cenizas del paraíso,</i> <i>Plata quemada,</i> <i>El bola</i>
	"Descubre España y América Latina"	"Una canción latina: 'Las Marías'" (sobre el tema de la inmigración)
Unidad 4	"Descubre España y América Latina"	"Vida moderna y calidad de vida en España" (actividades de la vida diaria, actividades de ocio)
Unidad 5	"Descubre España y América Latina"	"Una canción española: <i>No me importa nada</i> " (de M.A. Rodríguez Pérez, F.J. López Varona, G. López Varona, sobre una relación sentimental)
Unidad 6	Integrados en unidad	Titulares sobre cuestiones de ecología en España y países hispanoamericanos; artículo sobre una polémica por la construcción de un aparcamiento en la plaza de una ciudad española
	"Descubre España y América Latina"	"La Amazonia" (informaciones sobre el río Amazonas, la selva, la población indígena)
Unidad 7	Integrados en unidad	Publicidad institucional de España; mapa de Cantabria; encuesta sobre la publicidad realizada en España
	"Descubre España y América Latina"	"Por un cine latino de calidad" (texto "La escuela internacional de cine y televisión" sobre la escuela de San Antonio de los Baños, en Cuba, presidida por Gabriel García Márquez)
Unidad 8	"Descubre España y América Latina"	fragmento de <i>Cien años de soledad</i>
Unidad 9	Integrados en unidad	Canción "Nuestra amistad" de Aurora Beltrán
	"Descubre España y América Latina"	"Los contadores de cuentos en América Latina" (texto "Los 'cuenteros' retoman la palabra, sobre auge de narración oral en América Latina)
Unidad 10	Integrados en unidad	Problemas de estrés relacionados con el trabajo
	"Descubre España y América Latina"	"La cumbia, música colombiana" (canción "Yo me llamo Cumbia" de Mario Gareña; texto "Origen de la cumbia", adaptado de <i>Música por el Caribe</i> de Helio Orovio)
Unidad 11	Integrados en unidad	El Machu Picchu (texto y foto);

		carta de reclamación a una agencia de viajes
	“Descubre España y América Latina”	“La Isla de Pascua” (texto “La Isla de Pascua y sus estatuas”)
Unidad 12	“Descubre España y América Latina”	“Un texto de Pablo Neruda” (fragmento de <i>Confieso que he vivido</i>)

Nuevo ELE Avanzado – Cuaderno de ejercicios		
Unidad 1	“Descubre España y América Latina”	la Once (Organización Nacional de Ciegos Españoles) y la venta del cupón de la ONCE
Unidad 2	“Descubre España y América Latina”	la Piedra del Sol o calendario azteca
Unidad 3	“Descubre España y América Latina”	poema “Pido silencio” de Pablo Neruda
Unidad 4	“Descubre España y América Latina”	extracto de <i>Guirnalda con amores</i> de Adolfo Bioy Casares, “Tema del fin del mundo”
Unidad 5	Integrados en unidad	extracto de <i>Manual de pronunciación español</i> de Tomás Navarro Tomás, sobre la importancia de la entonación
	“Descubre España y América Latina”	texto “Los jóvenes españoles”, sobre el tema de los jóvenes que desean salir de casa de sus padres
Unidad 6	Integrados en unidad	fragmento de un cuento de Augusto Monterroso, “Leopoldo (sus trabajos)”;
	“Descubre España y América Latina”	extracto de <i>Defensa del lenguaje</i> de Pedro Salinas texto “Colombia estrena parque amazónico”, extraído de <i>Tierramérica</i> de M ^a Isabel García
Unidad 7	Integrados en unidad	anuncio publicitario de Renfe
	“Descubre España y América Latina”	texto “La civilización maya”, extraído de <i>Exploradores y aventureros en América Latina</i> de Ana María Machado
Unidad 8	Integrados en unidad	extracto de <i>Las afueras</i> de Luis Goytisolo
	“Descubre España y América Latina”	texto “Programa Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas 2001-2006” extraído de la página web del gobierno de México
Unidad 9	“Descubre España y América Latina”	texto “El paseo y el aperitivo, actividades de los españoles el domingo”, adaptado de <i>El País</i>
Unidad 10	“Descubre España y América Latina”	texto “La cocina en México”; extraído de <i>El País Aguilar</i>
Unidad 11	Integrados en unidad	mapa y descripción geográfica general de España;
	“Descubre España y América Latina”	relato de un viaje por Andalucía texto “Panamá abierta en canal”, extraído de <i>Viajar</i> , sobre el turismo en Panamá
Unidad 12	Integrados en unidad	personajes hispanos famosos: Cervantes, Antonio Gaudí;
	“Descubre España y América Latina”	acontecimiento de la historia de España: la Guerra Civil texto “La búsqueda de El Dorado”, sobre la leyenda latinoamericana, extraído de <i>Exploradores y aventureros en América Latina</i> de Ana María Machado mapa de América del Sur para situar los lugares de los que habla el texto

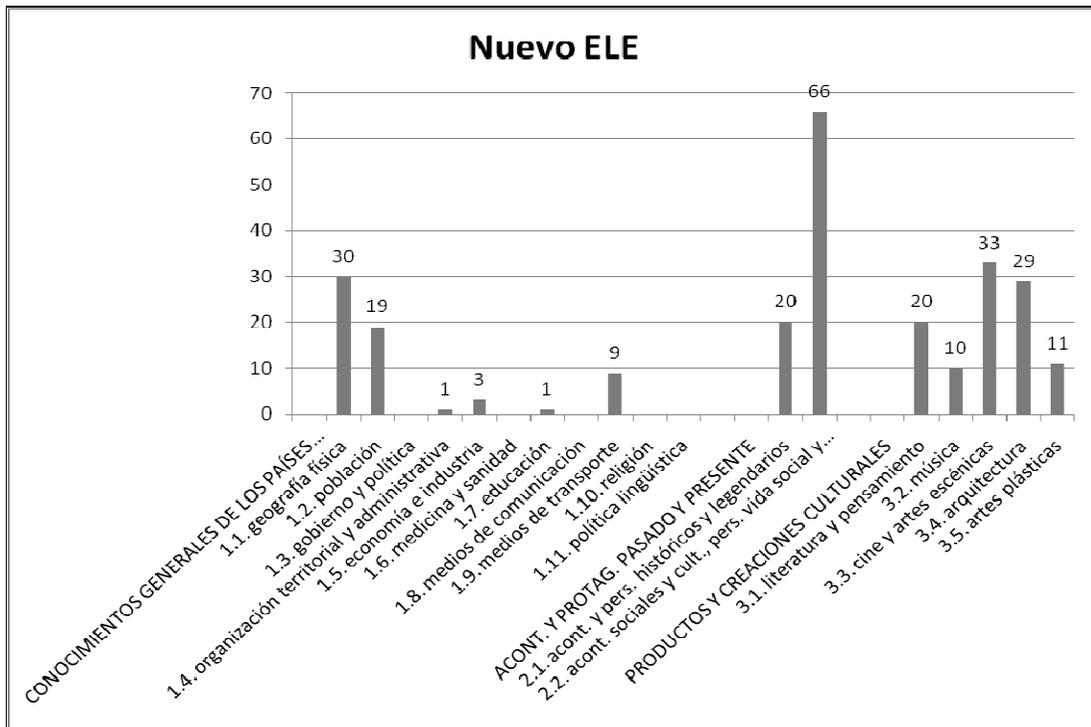


Elementos culturales de España y de Hispanoamérica



“Cultura esencial”, “cultura legitimada”, “cultura epidérmica”

Referentes culturales



Personajes de la historia, de la vida social y cultural de los países hispanos

Política,	Economía, sociedad,	Historia	Ciencias	Deporte
Alejandro Toledo, Rigoberta Menchú	M ^a Isabel García (periodista colombiana)	Cristóbal Colón, Simón Bolívar		Sergio García

Literatura y pensamiento	Música	Cine y artes escénicas	Arquitectura	Artes plásticas	Televisión
Adolfo Bioy Casares, Ana Diosdado, Antonio Machado, Arturo Uslar Pietri, Augusto Monterroso, Carlos Fuentes, Eduardo Galeano, Elena Poliatowska, Ernesto Sábato, Gabriel García Márquez, Miguel de Cervantes, Gregorio Doval, Helio Orovio (investigador cubano), Isabel Allende, Jacqueline Covo, Joaquín Araújo, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Julio Llamazares, Luis Goytisolo, María Zambrano, Mario Vargas Llosa, Miguel de Cervantes, Pablo Neruda, Pedro Salinas, Ramón J. Sender, Rosa Montero, Tomás Navarro Tomás	Adalberto Álvarez, Aurora Beltrán, Joaquín Sabina, León Gieco, Lola y Manuel, Mario Gareña (cumbia), Montserrat Caballé, Pancho Vega, Pepe Ferrer (rockero español), Rubén Blades,	Antonio Banderas, Benito Zambrano, Federico Luppi, Gustavo Lara, Fernando León de Aranoa, Luis Buñuel, Luis Buñuel, Pedro Almodóvar, Penélope Cruz,	Antonio Gaudí	el Perich, Forges, Forges, Francisco de Goya, Maitena, Pablo Picasso, Quino, Salvador Dalí	

Saberes y comportamientos socioculturales

1. Condiciones de vida y organización social

1.1. Identificación personal	
1.2. La unidad familiar: concepto y estructura	3
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	11
1.4. Comidas y bebidas	12
1.5. Educación y cultura	2
1.6. Trabajo y economía	7
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	31
1.8. Medios de comunicación e información	2
1.9. La vivienda	3
1.10. Servicios	1
1.11. Compras	5
1.12. Salud e higiene	7
1.13. Viajes, alojamiento y transporte	16
1.14. Ecología y medio ambiente	4
1.15. Servicios sociales y programas de ayuda	3
1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia	
2. Relaciones interpersonales	
2.1. En el ámbito personal y público	12
2.2. En el ámbito profesional	2
2.3. En el ámbito educativo	
3. Identidad colectiva y estilo de vida	
3.1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social	
3.2. Tradición y cambio social	
3.3. Espiritualidad y religión	
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	1
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	11

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	Nuevo Ven	
Subtítulo	Corso di spagnolo per italiani (vóls. 1,2) Español lengua extranjera (vol. 3)	
Autor/es	F. Castro, F. Marín, R. Morales, S. Rosa	
Datos bibliográficos	Edelsa, Madrid (España) – Logos, Modena (Italia) (2003-2004)	
Material	Impreso	x
	Sonoro	x
	Visual	x
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos generales	<p>Vol. 1: “comprender y expresar ideas básicas y cotidianas, tanto de forma oral como escrita, correspondientes al nivel A2 de las directrices del Marco de Referencia europeo”</p> <p>Vol. 2: “comprender y expresar ideas principales así como enfrentarse a casi todas las situaciones que puedan surgir en ámbitos cotidianos. Todo ello corresponde al nivel B1/B1+ de las directrices del Marco de Referencia europeo”</p> <p>Vol. 3: “comprender y expresar ideas principales así como enfrentarse a casi todas las situaciones que puedan surgir en ámbitos cotidianos. Todo ello corresponde al nivel B2/c! de las directrices del Marco de Referencia europeo”</p>
Metodología	método integral, se articula en torno a los ejes comunicativo, gramatical y léxico
Organización en niveles	Libro del alumno 1, Libro de ejercicios 1 Libro del alumno 2, Libro de ejercicios 2 Libro del alumno 3, Libro de ejercicios 3 A1 – B2/C1
Destinatario	Scuola Secondaria di II Grado, adolescentes, adultos
Programación de objetivos y contenidos	Libro del alumno se estructura en 15 unidades
Organización de cada lección	<p>Cada unidad se compone de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apertura unidad: introducción a contenidos gramaticales, léxicos, pragmáticos - Amplía tu vocabulario: competencia léxica - Contenidos gramaticales - Actividades para consolidar los contenidos - Descubriendo: conocimiento sociocultural

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL

Papel de la L1	italiano aparece sólo en cuadros contrastivos en libro de trabajo, donde los ejemplos están traducidos al italiano		
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal / no formal	ambas
		Diversidad cultural	sí
		Orientación contrastiva	sí, se proponen comparaciones
	Presentación	Integración lengua / cultura	sí
		Representación	textos, imágenes, lecturas
		Descripción de la sección de cultura	página de contenidos culturales con actividades de comprensión y contraste intercultural
	Ejercitación	comprensión lectora, producción oral, debate	

ELEMENTOS CULTURALES		
Nuevo Ven 1 – Libro del alumno		
Unidad 1	“Descubriendo”	“Hispanoamérica, hoy”; breve presentación de países de Hispanoamérica (capitales, lenguas oficiales, población)
Unidad 2	Integrados en unidad	Saludos y presentaciones formales e informales; personajes famosos: Mario Vargas Llosa, Penélope Cruz, un futbolista
	“Descubriendo”	“España, hoy”; Ciudades y comunidades autónomas de España; lenguas cooficiales, principales monumentos
Unidad 3	Integrados en unidad	Léxico de Hispanoamérica (“¡Ojo!”) relacionado con la vivienda
	“Descubriendo”	“Barrios españoles e hispanoamericanos”; La Boca en Buenos Aires y Lavapiés en Madrid, tipos de viviendas
Unidad 4	Integrados en unidad	Léxico de Hispanoamérica relacionado con los transportes; red del metro de Madrid, principales atractivos turísticos de la ciudad
	“Descubriendo”	“Un paseo por Madrid”; Moverse por la ciudad: Madrid, transportes y atractivos turísticos
Unidad 5	Integrados en unidad	Tapas, platos típicos de la gastronomía española; léxico de Hispanoamérica relacionado con la comida
	“Descubriendo”	“Hábitos alimenticios”; platos más típicos de la cocina española y de algunos países hispanoamericanos
Unidad 6	Integrados en unidad	Cuadro genealógico de Pablo Picasso; léxico de Hispanoamérica relacionado con la familia y la boda; diferentes horarios y hábitos en distintos países
	“Descubriendo”	“¿Cómo nos casamos?”; Celebración de una boda tradicional en España y en Bolivia
Unidad 7	Integrados en unidad	Léxico de Hispanoamérica relacionado con la ropa; hábitos relacionados con la compra de la comida en España
	“Descubriendo”	“¿Dónde hacemos la compra?”; mercados y establecimientos donde se suele comprar la comida en España
Unidad 8	Integrados en unidad	Hacer invitaciones, contestar una invitación; léxico de Hispanoamérica relacionado con las comidas; actividades de ocio en Barcelona
	“Descubriendo”	“Fiestas en España e Hispanoamérica”: las Fallas de Valencia, las Procesiones de la Semana Santa en España e Hispanoamérica; el día de San Fermín en Pamplona; Inti Raymi en Perú, Danza de los hombres voladores en México
Unidad 9	Integrados en unidad	Atractivos turísticos de México; léxico de Hispanoamérica relacionado con lugares para actividades de ocio; atractivos turísticos de Guatemala
	“Descubriendo”	“Una forma de viajar por Andalucía”; rutas y atractivos turísticos de Andalucía
Unidad 10	Integrados en unidad	la sociedad SGAE en España, consumo de productos culturales en España
	“Descubriendo”	“Pintura española e hispanoamericana”, pintores y pinturas famosos:

		<i>El pueblo toma las armas</i> de David Alfaro Siqueiros <i>Las Meninas</i> de Diego Velázquez, <i>Las dos Fridas</i> de Frida Kahlo <i>El 3 de mayo de 1808 en Madrid</i> de Francisco de Goya <i>El pintor y la modelo</i> de Pablo Picasso
Unidad 11	Integrados en unidad	Atractivos turísticos y tradiciones de Cuzco
	“Descubriendo”	“La música y el baile en Hispanoamérica”, ritmos y canciones más conocidas
Unidad 12	Integrados en unidad	el AVE; datos de algunos países hispanoamericanos: extensión, población, capital, economía: Honduras, Argentina, Venezuela, Perú, Nicaragua, Colombia
	“Descubriendo”	“El tiempo en Hispanoamérica”, zonas climáticas y estaciones
Unidad 13	Integrados en unidad	vida tradicional en un pueblo español; hábitos para una vida sana; remedios tradicionales
	“Descubriendo”	“Ciudad de México”; historia e informaciones principales sobre la ciudad
Unidad 14	Integrados en unidad	Léxico de Hispanoamérica relacionado con el deporte; Pau Gasol
	“Descubriendo”	“La lengua española en el mundo”; países en los que se habla español; motivaciones de los extranjeros que aprenden español
Unidad 15	Integrados en unidad	Vida de Pablo Picasso; notas biográficas de: Luis Buñuel, Simón Bolívar, Frida Kahlo, Eva Perón, Jorge Luis Borges Lanzarote como destino turístico; historia del accidente de avión en los Andes en 1972
	“Descubriendo”	“Acontecimientos históricos en España desde 1975”; principales acontecimientos entre 1975 y hoy en día

Nuevo Ven 1 – Libro de ejercicios

Unidad 5	comida habitual en España
Unidad 8	actividades de ocio de los jóvenes
Unidad 11	orígenes de las patatas en los Andes
Unidad 12	climas en las diferentes zonas de España
Unidad 15	breve biografía de Eva Perón; problemas de ruido en Madrid

Nuevo Ven 2 – Libro del alumno

Unidad 1	Integrados en unidad	Notas biográficas de Gael García Bernal; Jennifer López;
		léxico de Hispanoamérica relacionado con los tipos de papeles y

		documentos
	“Taller”	“Hispanos en Estados Unidos”; personajes famosos de origen hispano en EEUU y españoles que viven en EEUU; cantantes, directores de cine, actores: Salma Hayek Gloria Estefan Alfonso Cuarón Robert Rodríguez Benicio del Toro Penélope Cruz Jennifer López Andy García datos sobre la población hispana en EEUU
Unidad 2	Integrados en unidad	Pedir la opinión y expresar acuerdo o desacuerdo
	“Taller”	“Joyas del Patrimonio de la Humanidad en España e Hispanoamérica”: Parque Güell, Cuevas de Altamira, Cartagena de Indias, Machu Picchu, Córdoba, La Habana
Unidad 3	Integrados en unidad	Plato típico peruano; la dieta mediterránea y los nuevos hábitos alimentarios
	“Taller”	“El día de Reyes”; Pasteles típicos españoles; comparación con costumbres navideñas del país del estudiante fragmento de la novela <i>Como agua para chocolate</i> de Laura Esquivel
Unidad 4	Integrados en unidad	Granada, Santiago de Compostela como destinos turísticos; la Alpujarra
	“Taller”	“Viajes en el tiempo”; fragmento de <i>Paula</i> de Isabel Allende sobre el verano; campañas de seguridad vial en España
Unidad 5	Integrados en unidad	El horario de invierno y el horario de verano; actividades de ocio
Unidad 6	“Taller”	“Opciones para una vida sana”; balneario en Isla de La Toja (España); gimnasia rítmica e integral en Uruguay
Unidad 7	Integrados en unidad	De vacaciones por Argentina, de viaje a México
	“Taller”	“¿Qué clase de turista eres?”; fragmentos de relatos de viaje por Latinoamérica, de viajes en crucero; descripción de las playas de Gran Canaria
Unidad 8	Integrados en unidad	Anuncios de trabajo, el currículum vitae
	“Taller”	“La mujer en el trabajo”; <u>avances de la mujer</u> en el mundo laboral
Unidad 9	Integrados en unidad	Premios Príncipe de Asturias; las Fallas de Valencia; costumbres relacionadas con la celebración de la Navidad en Venezuela; Tamara, joven cantante de boleros y baladas
	“Taller”	“Fiestas populares en Hispanoamérica”: fiestas del Perú, en concreto la fiesta de la Candelaria en Puno, Quoyllur Rit’i en Cuzco
Unidad 10	Integrados en unidad	Compra de un piso
	“Taller”	“La casa inteligente, ¿la casa del futuro?”, características del “hogar

		inteligente”
Unidad 11	Integrados en unidad	Pedir un favor y pedir permiso; conceder y denegar; Hábitos de compra: compras y rebajas; compras por Internet
	“Taller”	“¿Cómo son los consumidores españoles?”; hábitos de compra y de consumo de los españoles; comparación con el país del estudiante
Unidad 12	Integrados en unidad	consulta a psicólogos y consultas sentimentales en España
	“Taller”	“El sistema educativo español”; tipos de escuela, comparación con país del estudiante
Unidad 13	Integrados en unidad	Agenda cultural y actividades de ocio; obra de teatro <i>Made in Argentina</i> ; cartelera de cine con películas <i>Te doy mis ojos</i> , <i>Y tu mamá también</i> , <i>La mala educación</i>
	“Taller”	“El ocio que viene”, centro comercial Madrid Xanadú, Parque Duraznos, México DF; comparación con centros comerciales en país del estudiante
Unidad 14	Integrados en unidad	Televisión y “telebasura”, uso del teléfono móvil; discurso sexista en los juguetes para niños y en los anuncios de publicidad
	“Taller”	“Españoles frente a la televisión”; cadenas de televisión, “telebasura”, tipos de programa, programas de mayor audiencia
Unidad 15	Integrados en unidad	Versión adaptada de un texto de Eduardo Galeano; notas bibliográficas de Pedro Almodóvar
	“Taller”	“Relatos biográficos”; fragmentos de <i>Vivir para contarla</i> de Gabriel García Márquez

Nuevo Ven 2 – Libro de ejercicios

Unidad 1	biografía de Antonio Banderas
Unidad 2	Quito “Capital Iberoamericana de la Cultura” en el año 2004
Unidad 3	receta del Picadillo Ilanero (plato de Venezuela)
Unidad 4	breve texto sobre Oaxaca, estado mexicano
Unidad 5	fragmento de una entrevista al escritor español Ray Loriga
Unidad 7	entornos naturales de Canarias
Unidad 8	aumento de participación femenina en mercado laboral
Unidad 9	tradiciones relacionadas con la Navidad; fiestas de Navidad en Quito
Unidad 10	Carmen Güell, escritora e historiadora
Unidad 11	Oficina Municipal de Información al Consumidor (OMIC) de Madrid
Unidad 13	“Dreams Palacio de Hielo”, complejo dedicado a ocio y servicios en España
Unidad 14	entrevista a Jennifer López
Unidad 15	Versión adaptada de “Ojalá me alcance”, extraído de <i>Articuentos</i> de Juan José Millás

Nuevo Ven 3 – Libro del alumno

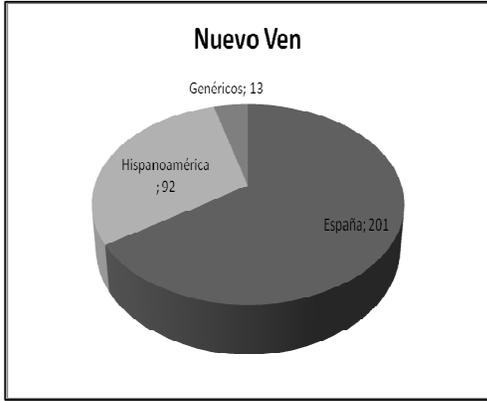
Unidad 0	Integrados en unidad	entrevista a la joven actriz española Verónica Sánchez;
		póster de la película <i>Al sur de Granada</i> ;
Unidad 1	Integrados en unidad	texto sobre la risoterapia (terapia de la risa) en España
	“España en directo”	: “España es... fruta”: fruta española y de Hispanoamérica, dónde y

		cómo se compra fruta en España
Unidad 2	Integrados en unidad	texto sobre los hispanos en EEUU;
		imágenes de: Gloria Estefan, Jennifer López, Benicio del Toro;
		entrevista a Ángel Corella, bailarín español, artista principal del American Ballet Theatre;
		breves textos sobre ciudades del mundo hispano: Barcelona, Bilbao, México DF;
		instrucciones para redactar cartas personales
		texto de una chica española que está viviendo en Manchester, comparación entre Inglaterra y España
	"Tertulia"	breve fragmento de <i>Ventanas de Nueva York</i> de A. Muñoz Molina; reflexiones y anécdotas sobre la incompreensión cultural
Unidad 3	Integrados en unidad	experiencias universitarias de tres españoles de tres generaciones diferentes;
		artículo periodístico sobre las entrevistas de trabajo, texto adaptado de <i>El Mundo</i> ;
		instrucciones para redactar cartas formales
	"España en directo"	"España es... universidad": experiencias de estudiantes españoles y características del sistema universitario español
Unidad 4	Integrados en unidad	texto sobre la "movildependencia", adaptado de <i>El Mundo</i> ;
		instrucciones para redactar correos electrónicos;
		textos sobre adicciones (alimentos, juego, compra, SMS), adaptados de <i>El Mundo</i>
	"Tertulia"	cómo remediar las adicciones modernas, propuestas y debate
Unidad 5	Integrados en unidad	texto sobre Emilio Calatayud, juez de menores de Granada, adaptado de <i>El Mundo</i> ;
		instrucciones para intervenir en un foro de Internet;
		el sistema del carné por puntos en España
	"Tertulia"	debate sobre la responsabilidad compartida en los delitos y la voluntad de denunciar
Unidad 6	Integrados en unidad	fragmento de <i>Antigua vida mía</i> de Marcela Serrano;
		catástrofes naturales, "El Niño" en Perú; terremotos en El Salvador, México, Guatemala;
		instrucciones para redactar cartas de protesta
	"Tertulia"	el huracán "Mitch" y la ONG Acción Contra el Hambre ayuda humanitaria de España a Centroamérica
Unidad 7	Integrados en unidad	biografía y poema de Pablo Neruda;
		fragmento de <i>El cartero de Neruda</i> de Antonio Skármeta;
		instrucciones para redactar una carta íntima y para escribir un poema (acróstico o haiku)
	"Tertulia"	vida en pareja en la sociedad española: debate acerca del tema "¿la convivencia acerca o separa a las parejas?"
Unidad 8	Integrados en unidad	Fragmento de <i>El Paraíso en la otra esquina</i> de Mario Vargas Llosa sobre el tema de la emancipación femenina;
		texto sobre las treinteañeras españolas que dejan el trabajo después de tener hijos;
		fragmento de <i>Agrupémonos todas</i> de Isaías Lafuente sobre la condición de la mujer en la sociedad actual frente a las reivindicaciones del feminismo de los años 60;

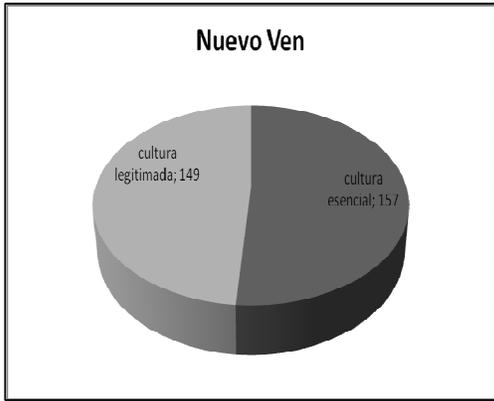
		instrucciones para redactar cartas al director; cartas sobre el tema de la invisibilidad de la mujer en los medios de comunicación y sobre la necesidad de políticas de igualdad para incorporar a la mujer en el mundo laboral
	“Tertulia”	texto sobre los estilos de vida, los tipos de familia y la modernización de la sociedad española
Unidad 9	Integrados en unidad	Entrevista con Antonio Salas, autor de <i>Diario de un skin</i> ; fragmento de <i>Territorio comanche</i> de Arturo Pérez Reverte; instrucciones para redactar una columna de opinión;
	“España en directo”	“España es... prensa”: la prensa española, periódicos y revistas españoles
Unidad 10	Integrados en unidad	Reseña de la película <i>Mar adentro</i> de Alejandro Amenábar; texto sobre la actriz Paz Vega y la película <i>Spanglish</i> ; instrucciones para redactar críticas de cine; películas en lengua española: <i>Luna de Avellaneda</i> (Argentina), <i>Crimen Ferpecto</i> (España)
	“Tertulia”	pósters de películas españolas o hispanoamericanas: <i>Te doy mis ojos</i> , <i>La mala educación</i> , <i>Mar adentro</i> , <i>El hijo de la novia</i>
Unidad 11	Integrados en unidad	Entrevista a los cocineros Juan María Arzak y Martín Berasategui; fragmento de <i>El hombre de mi vida</i> de Manuel Vázquez Montalbán ambientado en el mercado de la Boquería; imágenes del mercado de la Boquería en Barcelona; instrucciones para redactar textos narrativos; fragmento de <i>El desorden de tu nombre</i> de Juan José Millás; fragmento de <i>María bonita</i> de Ignacio Martínez de Pisón
	“España en directo”	“España es... tapas”: los tipos de tapas y los bares en España
Unidad 12	Integrados en unidad	Fragmento de <i>Mecanópolis</i> de M. De Unamuno; instrucciones para redactar un artículo científico; texto sobre la Conferencia Internacional de Robótica de Madrid
	“Tertulia”	fragmento de <i>Cuento futuro</i> de Leopoldo Alas (Clarín) y <i>Un viaje a la República Argentina en el siglo XXI</i> de Nilo María Fabra, libros de ciencia-ficción del siglo XIX

Nuevo Ven 3 – Libro de ejercicios	
Unidad 1	texto sobre el aumento de recetas de medicinales en España
Unidad 2	breve biografía del escritor Antonio Muñoz Molina, adaptado del ABC;
	entrevista a Antonio Muñoz Molina;
	texto sobre Carolina Herrera, famosa diseñadora venezolana;
	texto sobre la vida cotidiana de un chico de Santander;
	breve texto sobre Galicia; breve texto sobre el carácter de los gallegos
Unidad 3	Experiencias de jóvenes españoles que han tenido una beca Erasmus para estudiar en otro país
Unidad 4	texto “Internet, Dios de nuestro tiempo” sobre el impacto de Internet en España
Unidad 5	texto sobre el asesino más buscado de España;
Unidad 6	texto “Ponga a dieta su cubo de basura”, sobre la producción de basura de las familias españolas;
	entrevista a una víctima de una catástrofe natural en Colombia;

	texto sobre un tifón en Filipinas
Unidad 7	resúmenes de dos telenovelas argentinas, “Alas, poder y pasión” y “Primer amor”; entrevista a la escritora y divulgadora científica española Alejandra Vallejo-Nágera; extracto del prólogo del autor a <i>El cartero de Neruda</i> de Antonio Skármeta;
Unidad 8	texto “Claves para hacer compatible trabajo y familia: conciliar para vivir mejor”, sobre la situación laboral y familiar de la mujer en España y las acciones del Instituto de la Mujer; debate sobre el tema “¿Son incompatibles el éxito profesional y la maternidad?”; carta de protesta a un hotel español;
Unidad 9	texto de Rosa Montero sobre los peligros de la profesión de periodista, sobre todo en países con regímenes (ej. Cuba); breve texto sobre el periodista español Jon Sistiaga, corresponsal en áreas de conflictos, fallecido mientras trabajaba
Unidad 10	reseña de dos películas en español: <i>Reinas</i> <i>Habana blues</i> ; entrevista a la actriz argentina Cecilia Roth; texto “Europa se mira en el cine español”, sobre los premios del Cine europeo de 2004, en los que destacaron Almodóvar y Amenábar
Unidad 11	texto “Fast Good: NH Hoteles abre el primer “fast good”, un concepto gastronómico único ideado por Ferrán Adriá; fragmento de <i>Crónica de una muerte anunciada</i> de Gabriel García Márquez; fragmento de <i>El desorden de tu nombre</i> de Juan José Millás
Unidad 12	breve texto sobre Margarita Salas, bióloga molecular y académica de la lengua, primera mujer de ciencia en la historia española; texto sobre la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas: miembros, ámbito de trabajo; breve texto sobre Severo Ochoa, científico español; refranes españoles sobre la ciencia

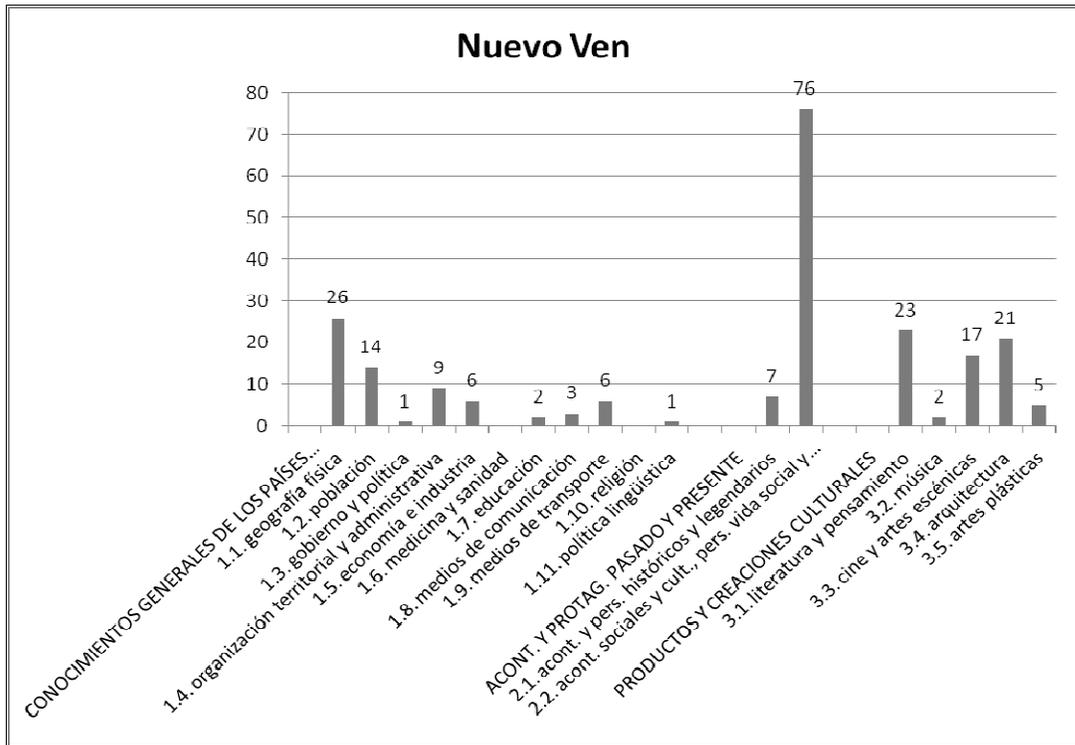


Elementos culturales de España y de Hispanoamérica



“Cultura esencial”, “cultura legitimada”, “cultura epidérmica”

Referentes culturales



Personajes de la historia, de la vida social y cultural de los países hispanos

Política	Economía, sociedad	Historia	Ciencias	Deporte
	Emilio Calatayud (juez de menores de Granada), Ferrán Adría (cocinero), Juan María Arzak (cocinero), Martín Berasategui (cocinero),	Eva Perón, Simón Bolívar	Margarita Salas (bióloga molecular y académica de la lengua), Severo Ochoa (científico español)	Pau Gasol

Literatura y pensamiento	Música	Cine y artes escénicas	Arquitectura	Artes plásticas	Televisión
Alejandra Vallejo-Nágera (escritora y divulgadora científica), Antonio Muñoz Molina, Antonio Salas (periodista), Antonio Skármeta, Arturo Pérez Reverte, Carmen Güell (escritora e historiadora), Eduardo Galeano, Isaías Lafuente, Gabriel García Márquez, Ignacio Martínez de Pisón, Isabel Allende, Jon Sistiaga (periodista español), Jorge Luis Borges, Juan José Millás, Laura Esquivel, Leopoldo Alas (Clarín), Manuel Vázquez Montalbán, Marcela Serrano, Mario Vargas Llosa, Miguel De Unamuno, Nilo María Fabra, Pablo Neruda, Ray Loriga,	Gloria Estefan, Jennifer López, Tamara (joven cantante de boleros y baladas),	Alejandro Amenábar, Alfonso Cuarón, Andy García, Antonio Banderas, Benicio del Toro, Cecilia Roth, Gael García Bernal, Luis Buñuel, Paz Vega, Pedro Almodóvar, Penélope Cruz, Robert Rodríguez, Salma Hayek, Verónica Sánchez (joven actriz española)		Carolina Herrera, David Alfaro Siqueiros, Diego Velázquez, Francisco de Goya, Frida Kahlo, Pablo Picasso,	

Rosa Montero					
--------------	--	--	--	--	--

Saberes y comportamientos socioculturales

1. Condiciones de vida y organización social	
1.1. Identificación personal	
1.2. La unidad familiar: concepto y estructura	6
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	7
1.4. Comidas y bebidas	17
1.5. Educación y cultura	8
1.6. Trabajo y economía	10
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	21
1.8. Medios de comunicación e información	11
1.9. La vivienda	4
1.10. Servicios	1
1.11. Compras	7
1.12. Salud e higiene	9
1.13. Viajes, alojamiento y transporte	5
1.14. Ecología y medio ambiente	1
1.15. Servicios sociales y programas de ayuda	2
1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia	4
2. Relaciones interpersonales	
2.1. En el ámbito personal y público	15
2.2. En el ámbito profesional	7
2.3. En el ámbito educativo	3
3. Identidad colectiva y estilo de vida	
3.1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social	
3.2. Tradición y cambio social	2
3.3. Espiritualidad y religión	
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	1
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	13

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	¿Qué me cuentas?	
Subtítulo	/	
Autor/es	Catalina Ramos, María José Santos, Mercedes Santos	
Datos bibliográficos	De Agostini, Novara (Italia) (2007)	
Material	Impreso	x
	Sonoro	x
	Visual	x
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos generales	“Curso di spagnolo che si misura con classi eterogenee, di provenienza e formazione diversa, con l’obiettivo di portare gli studenti, con una attenta gradualità e progressione, al livello B1/B2 del Quadro Comune di Riferimento Europeo”
Metodología	método integral
Organización en niveles	Vol. 1 (Libro del alumno + cuaderno de ejercicios) (A1/B1) Vol. 2 (Libro del alumno + cuaderno de ejercicios) (B1/B2)
Destinatario	Scuola Secondaria di Il Grado, adolescentes, adultos
Programación de objetivos y contenidos	Libro del alumno se compone de: - 10 unidades, - Mi diccionario, - Falsos amigos , - Propuestas de lectura (vol. 2).
Organización de cada lección	Cada unidad se compone de: - apertura de unidad con actividades - “Vamos a practicar”: actividades para consolidar los contenidos. En estas páginas se encuentran cuadros con reglas de gramática y lecturas de cultura y civilización.

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL			
Papel de la L1	italiano sólo en la presentación		
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal / no formal	ambas
		Diversidad cultural	sí
		Orientación contrastiva	no
	Presentación	Integración lengua / cultura	sí
		Representación	textos, imágenes, lecturas
		Descripción sección de cultura	No hay sección específica, sino una lectura dentro de la unidad; se definen "materiale di civiltà"
	Ejercitación		

ELEMENTOS CULTURALES

¿Qué me cuentas? 1 – Libro del estudiante

Unidad 0	Integrados en unidad	Palabras españolas conocidas; fotos de personajes famosos: Fernando Alonso, Miguel de Cervantes, Rigoberta Menchú, Pedro Almodóvar, Isabel Allende, Joaquín Cortés, Penélope Cruz;
		saludos y tratamientos formales e informales
Unidad 1	Integrados en unidad	Dos apellidos y formas de cortesía (<i>don, doña, señor, señora, etc.</i>); personajes hispanos famosos: Luis Sepúlveda, Gabriel García Márquez
	Lecturas de “cultura y civilización”	“Las lenguas de España” (origen y difusión de las tres lenguas oficiales)
Unidad 2	Integrados en unidad	Museo del Prado, historia del emperador Carlos V y de Juana la Loca; personajes hispanos famosos: Don Juan Carlos I, Antonio Banderas, Don Felipe de Borbón
		comunidades autónomas y provincias de España
		“La familia real española”
	Lecturas de “cultura y civilización”	“Unos que vienen y otros que se van...” (oficios que han desaparecido y nuevos trabajos) “El arroz y el maíz” (la paella de Valencia y los tamales, de varios países latinoamericanos)
Unidad 3	Integrados en unidad	Programación de TVE1 por la mañana y al mediodía; datos geográficos y demográficos de España e Italia
	Lecturas de “cultura y civilización”	“El Pop Rock español: tres grupos que gustan”: La Oreja de Van Gogh, Estopa, El Canto del Loco
		“La pelota ahora y antes” (origen del juego de la pelota, manera en que se practica hoy en el País Vasco)
Unidad 4	Lecturas de “cultura y civilización”	“El tebeo” (historia del tebeo en España e historietas más celebres)
		“España” (datos geográficos, climáticos y políticos de España)
Unidad 5	Lecturas de “cultura y civilización”	“Las cuevas: nuestras primeras casas” (tres cuevas famosas de España: la Cueva de Altamira, La cueva del Drac, la cueva de Nerja)
		“Por los caminos de España” (casas rurales típicas de las distintas comunidades)
Unidad 6	Integrados en unidad	El nombre María, muy común en España, en combinación con otros
	Lecturas de “cultura y civilización”	“El reloj de la Puerta del Sol”
		“Las fiestas de España”: los Sanfermines en Pamplona,

		fiestas de “Moros y Cristianos”, la Feria de Abril, las Fallas de Valencia
Unidad 7	Lecturas de “cultura y civilización”	“Al-Andalus” (la presencia árabe en España) “Fernando Botero” (biografía del pintor)
Unidad 8	Integrados en unidad	Cuento breve de Ramón Gómez de la Serna; maneras de reaccionar cuando nos cuentan algo;
		titulares de noticias españolas y temas de actualidad (Ley de enseñanza, energía limpia, pateras, oleada de calor en el sur, alarma sequía);
		greguería de Ramón Gómez de la Serna
	Lecturas de “cultura y civilización”	“Las civilizaciones precolombinas” (aztecas, mayas, incas)
Unidad 9	Integrados en unidad	Actividades de ocio (restaurante, espectáculo musical, zoo)
	Lecturas de “cultura y civilización”	“El Quijote: una obra inmortal” (breve descripción e iniciativa para la celebración en 2005 del IV centenario de su publicación); fragmento del capítulo VIII, aventura de los molinos de viento
Unidad 10	Lecturas de “cultura y civilización”	“El metro” (historia del metro de Madrid y de Ciudad de México)
		“Las tapas” (orígenes, en qué consisten, cuándo y cómo se comen)

¿Qué me cuentas? 1 – Cuaderno de ejercicios	
Unidad 1	personajes hispanos famosos: Picasso, García Lorca
	datos de interés de España, Argentina, Uruguay;
	vida y aficiones de dos chicas españolas y un chico chileno;
	los dos apellidos en España;
	ejemplar de una partida de nacimiento
Unidad 2	Folleto de un parque acuático en España
Unidad 3	cantante español: David Bisbal;
	texto sobre los gustos y aficiones de un chico español;
	imagen de Pamplona en un opúsculo turístico
Unidad 4	personajes hispanos famosos: Penélope Cruz, David Bisbal, Antonio Banderas, Vanessa Incontrada (famosa en Italia);
	cubierta de <i>Travesuras de la niña mala</i> de Mario Vargas Llosa;
	encabezado de <i>El País</i> , diario español
Unidad 5	mapa del metro de una ciudad española;
	cubierta de la revista <i>¿Qué tal?</i> ;
	imagen de Camilo José Cela, premio Nobel de Literatura;
	breve biografía y cuadro del pintor Francisco de Goya;
	ofertas y demandas de piso;
	folleto de un camping en Sierra de Gata (Cáceres);
	folleto de Renfe-Cercanía Asturias;
	imágenes de la naturaleza y costumbres de México
Unidad 6	esquema del sistema educativo en España;
	anuncio contra el consumo de drogas;
	breve texto sobre “Campus Party”, fiesta de estudiantes que se organiza en Valencia;

	texto e imagen de los cerezos en flores en el valle del Jerte
Unidad 7	las playas de España del Sur;
	personaje famoso: Doña Sofía, reina de España;
	imagen de la Playa de Area dos Cans, Isla de Ons, en Galicia;
	cubierta de la revista “Médicos del mundo”, organización que lucha por el derecho a la salud;
	poema de Antonio Machado; datos fundamentales del poeta;
	imagen de un mercado de Guatemala;
	imagen del puerto de Ibiza;
	cubierta de <i>Cien años de soledad</i> de Gabriel García Márquez;
	actividades de una semana de estancia en Granada (playa, flamenco);
	cubierta de <i>Los informantes</i> de Juan Gabriel Vázquez;
	película española: <i>Volver</i> de Pedro Almodóvar;
	texto “Ponme la etiqueta”, sobre los estilos de los jóvenes (<i>indies</i> , pachangueros, neobakalas, pijos, lolailos, hiphoperos, cutrefamosas) extraído de la revista <i>You</i> ;
imagen de la Torre de la Catedral de Málaga;	
Unidad 8	texto extraído de <i>Limpieza de sangre</i> de Arturo Pérez Reverte;
	premio Oscar a <i>Todo sobre mi madre</i> de Pedro Almodóvar;
	comida típica: paella;
	viaje a Santo Domingo;
	fechas importantes en la historia de España: I República española (1873-1874) entrega de Granada a los Reyes Católicos (1492) Inauguración Museo Guggenheim de Bilbao (1997) bombardeo de Guernika (1937) Traslado del cuadro <i>Guernika</i> a Madrid (1981) Comienzo de la dinastía de los Borbones en España (1700) Tratado de París que pone fin a guerra con Estados Unidos (1898)
	imágenes de los museos Guggenheim de Bilbao y Reina Sofía en Madrid;
	breve biografía del escritor uruguayo Horacio Quiroga y cuento “La tortuga gigante”;
Unidad 9	anuncio español de un medicamento homeopático contra la gripe;
	tarjeta de una discoteca de Madrid;
	imagen de una procesión de la Semana Santa en Granada
Unidad 10	anuncio “Abróchate” el cinturón de la Dirección General de Tráfico del Gobierno de España;
	anuncio de una campaña antitabaquismo;
	imagen del Palacio de Correos;
	página de la revista para adolescentes <i>You</i> , “Adiós al mito de la media naranja”;
	texto sobre los diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE);
	texto sobre la angustia y el estrés y su incidencia en España;
texto sobre la oferta cosmética para hombres	

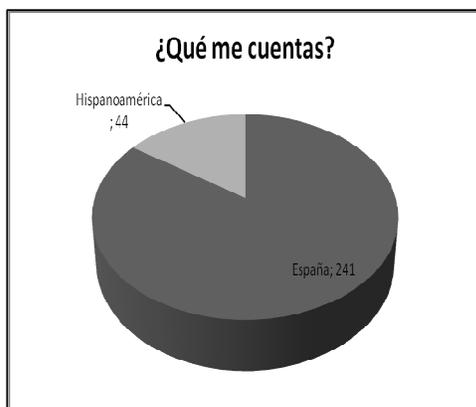
¿Qué me cuentas? 2 – Libro del estudiante		
Unidad 1	Integrados en unidad	Descripción de un viaje por Guatemala y México
	Lecturas de “cultura y civilización”	“Castilla encuentra un Nuevo mundo” (historia de las expediciones de Colón)
Unidad 2	Integrados en unidad	El Camino de Santiago
	Lecturas de “cultura y civilización”	“Bilbao: una ciudad que cambia” (descripción de la ciudad y de sus innovaciones) “Chile: un país de contrastes” (características de Chile y descripción de sus zonas más famosas)
Unidad 3	Integrados en unidad	producción de café en Centro América menú de un restaurante español
	Lecturas de “cultura y	“Vestir a la española” (el mantón de Manila, el abanico, la mantilla)

	civilización”	
	“Aprende”, informaciones para italianos	costumbre de tener padrinos en el bautizo, la confirmación y el matrimonio
Unidad 4	Integrados en unidad	la actividad de los voluntarios de la Cruz Roja fórmulas sociales para distintas ocasiones (felicitarse, dar el pésame, desear suerte, etc.)
	Lecturas de “cultura y civilización”	“La noche es joven” (de la Movida de los años 80 a los hábitos nocturnos de los jóvenes hoy en día, botellón, porros, hábitos de ocio saludables para los jóvenes)
Unidad 5	Lecturas de “cultura y civilización”	“La Selva de Irati” (extenso abetal en Navarra, vegetación y lugares de interés)
		“La Pampa” (la vegetación, los cultivos, los gauchos)
Unidad 6	Lecturas de “cultura y civilización”	“Dos formas de hacer comercio” (el Corte Inglés, mercados tradicionales en Hispanoamérica, pasado y presente)
Unidad 7	Integrados en unidad	clases de Islam en los centros públicos de algunas Comunidades Autónomas
		titulares de periódico sobre temas de actualidad (símbolos religiosos en las aulas, candidatura de Almodóvar al premio Oscar, partidos políticos españoles, pateras, lotería de Navidad. Violencia de género “al revés”, mujer que maltrata al marido)
	Lecturas de “cultura y civilización”	“Tres premios de prestigio internacional”: premios Príncipe de Asturias de las Letras, premios Goya, premios Grammy “A bailar: el flamenco” (fiestas populares, Feria de Sevilla y Rocio de Huelva)
Unidad 8	Lecturas de “cultura y civilización”	“El juego de azar” (Lotería Nacional y ONCE)
		“La vida en otra dimensión” (vida y costumbres de los tarahumara, población indígena que ahora vive en el Norte de México)
Unidad 9	Integrados en unidad	actividades de ocio en Madrid
		costumbre de comer las uvas el 31 de diciembre
		Copa del Rey
		personajes famosos hispanos: Zorro, Pablo Picasso, Diego Armando Maradona, Ernesto “Che” Guevara
	versos de amor de poetas hispanos: Francisco de Quevedo, Pablo Neruda, Miguel Hernández, Rubén Darío, Gustavo Adolfo Bécquer	
Lecturas de “cultura y civilización”	“La pintura española del siglo de Oro”	
	“Metas exóticas” (la Ciudad Perdida, Sierra Nevada de Santa Marta en Colombia; los tepuyes, montañas de Venezuela)	
Unidad 10	Integrados en unidad	Poema “Vocabulario español básico” de Enrique Baldosa (tópicos

		sobre hombres españoles)
	Lecturas de “cultura y civilización”	“El español de España y el español de América” (diferentes realizaciones de la misma lengua; principales características léxicas, fonéticas, morfológicas)
“Propuestas de lectura”	Tema 1	breve biografía del autor y un fragmento de texto adaptado de una obra: Juan Ramón Jiménez, <i>Platero y yo</i>
	Tema 2	Camilo José Cela, <i>La colmena</i>
	Tema 3	Carmen Martín Gaité, <i>Capercucita en Manhattan</i>
	Tema 4	Ana María Matute, <i>Aranmanoth</i>
	Tema 5	Gabriel García Márquez, <i>Cien años de soledad</i>
	Tema 6	Isabel Allende, <i>La Casa de los Espíritus</i>
	Tema 7	Luis Sepúlveda, <i>Un viejo que leía novelas de amor</i>
	Tema 8	Arturo Pérez-Reverte, <i>El maestro de esgrima</i>

¿Qué me cuentas? 2 – Cuaderno de ejercicios	
Unidad 1	datos esenciales sobre los viajes a América y la colonización;
	serie de televisión <i>Aquí no hay quien viva</i> ;
	imagen de la empuñadura de un puñal inca;
	anuncio de la campaña contra los incendios de la Comunidad de Madrid;
	texto sobre la Mesta, asociación encargada de regular la trashumancia de las ovejas en el reino de Castilla;
	vacaciones en Asturias y Galicia;
	texto sobre la fiesta de las guerras cántabras, recreación histórica de la época romana que se celebra en Calabria;
	actividades de los Sanfermines en Pamplona;
	excursión a la sierra con los scouts;
	texto “El mensajero del Sol”; sobre una leyenda andina
Unidad 2	curso de Sevillanas;
	texto sobre las Madres de la Plaza de Mayo;
	texto “¿Eres bioadicto?”, sobre la difusión de alimentos enriquecidos con ingredientes naturales;
	estructura de una carta informal y una carta formal en español;
	texto “La independencia de las colonias americanas”
Unidad 3	póster del musical “Hoy no me puedo levantar”;
	interacción entre camarero y cliente en un restaurante español;
	comida típica española;
	fechas de la historia de España y Latinoamérica: bombardeo de Guernica, construcción de la catedral de Burgos, premio Nobel de la Paz a Rigoberta Menchú
	imagen de un paisaje natural del norte de España;
	escritor hispano famoso: Augusto Roa Bastos;
	texto sobre las fresas de Aranjuez
Unidad 4	anuncio de la campaña para el ahorro del agua de Aigües de Barcelona (en catalán);
	señales de tránsito en español;
	anuncio “Bienvenido a España. Disfrute con seguridad”, con recomendaciones para la seguridad de los turistas que llegan a España;
	anuncio “Este verano quíete mucho” de Cruz Roja para la seguridad en las vacaciones;
	sistema escolar español: materias suspendidas para repetir en septiembre;

	texto sobre la ciudad de Antigua en Guatemala
Unidad 5	breve biografía y poema de Gustavo Adolfo Bécquer;
	pueblo de Zahara de los Atunes, en la provincia de Cádiz;
	texto sobre el Parque nacional de Doñana;
	folleto para la promoción del turismo de la Cámara de Madrid;
	consejos para los chicos sobre cómo relacionarse con el padre;
	poema de Navidad “Cuando tú nazcas” de R. Girón y L.G. Escobar;
	texto sobre la Alhambra de Granada
Unidad 6	imagen de un puesto de la lotería en España;
	texto sobre el río Iguazú;
	personaje hispano famoso: Gaudí ;
	imagen de la Sagrada Familia en Barcelona;
	anuncios de demandas y ofertas;
	folleto del sistema de quejas y sugerencias del ciudadano del ayuntamiento de Málaga;
	relación de los adolescentes con su habitación;
	canción “Antes muerta que sencilla” de María Isabel;
	texto sobre la leyenda del origen del azafrán, especia de la que España es el primer productor mundial
Unidad 7	encabezado de distintos diarios latinoamericanos;
	texto sobre los mediadores culturales que trabajan en las bibliotecas públicas de Madrid;
	texto sobre el trabajo en una finca productora de café en Latinoamérica
Unidad 8	vacaciones en Galicia;
	texto sobre el cantante y actor Fran Perea;
	texto sobre la sierra de Tramontana en Mallorca
Unidad 9	refranes en español;
	texto sobre Mariana Pineda, heroína española que luchó por la causa liberal en el siglo XIX;
	texto sobre la ONG española “Música para salvar vidas”;
	listado de ONGs presentes en España;
	texto sobre el proyecto de un ayuntamiento español de la escuela de verano; Costa Blanca y Costa Brava como destinos turísticos
Unidad 10	grandes almacenes españoles: el Corte Inglés;
	breve biografía de Eduardo Mendoza y extracto adaptado de <i>Mauricio o las elecciones primarias</i> ;
	breve texto sobre el autor teatral Pedro Muñoz Seca;
	texto sobre la relación entre padres e hijos, de Ignacio Carrión en <i>El País</i> ;
	texto sobre el Entierro de la Sardina durante el carnaval de Madrid;
	imagen de la tarjeta T10, para viajar en autobús y metro en Barcelona (en catalán);
	texto sobre los hábitos de los madrileños relacionados con el cuidado de los dientes;
	presentación de los exámenes DELE;
	texto sobre la batalla a la discriminación en Argentina;
texto sobre la restauración de la casa de Ernest Hemingway en Cuba; texto adaptado de <i>La Rosa de Alejandría</i> de Manuel Vázquez Montalbán	

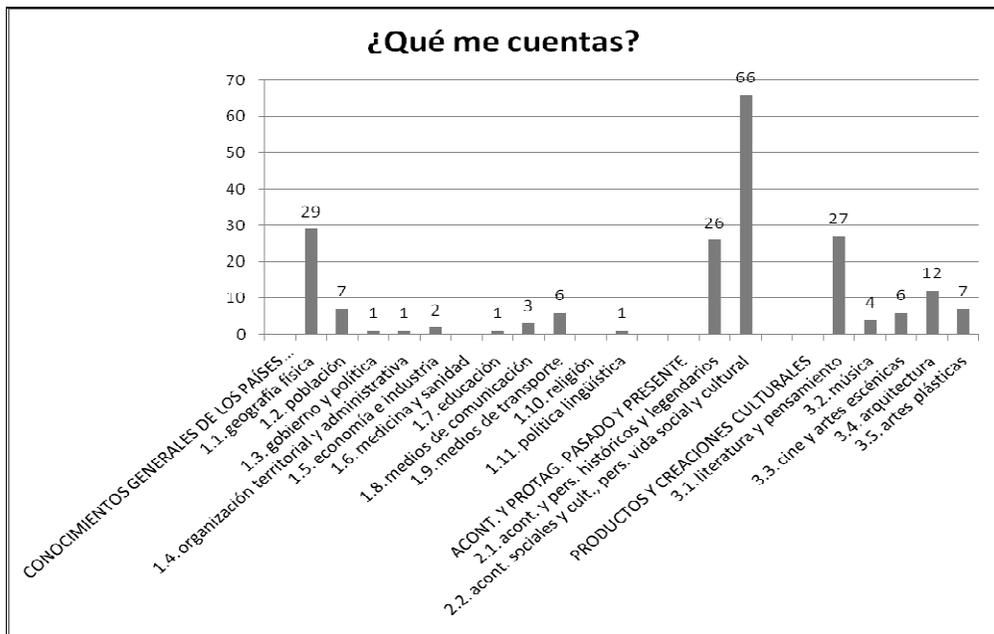


Elementos culturales de España y de Hispanoamérica



“Cultura esencial”, “cultura legitimada”, “cultura epidérmica”

Referentes culturales



Personajes de la historia, de la vida social y cultural de los países hispanos

Política	Economía, sociedad	Historia	Ciencias	Deporte
Don Felipe de Borbón, Don Juan Carlos I, Doña Sofía, Ernesto “Che” Guevara,		Cristóbal Colón, Emperador Carlos V y Juana la Loca, Mariana Pineda,		Diego Armando Maradona, Fernando Alonso

Rigoberta Menchú		Zorro (legendario)		
------------------	--	--------------------	--	--

Literatura y pensamiento	Música	Cine y artes escénicas	Arquitectura	Artes plásticas	Televisión
Ana María Matute, Arturo Pérez Reverte, Augusto Roa Bastos, Camilo José Cela, Camilo José Cela, Carmen Martín Gaité, Eduardo Mendoza, Federico García Lorca, Francisco de Quevedo, Gabriel García Márquez, Gabriel García Márquez, Gustavo Adolfo Bécquer, Gustavo Adolfo Bécquer; Horacio Quiroga, Isabel Allende, Isabel Allende, Juan Gabriel Vázquez (escritor colombiano), Juan Ramón Jiménez, Luis Sepúlveda, Manuel Vázquez Montalbán, Mario Vargas Llosa, Miguel de Cervantes, Miguel Hernández, Pablo Neruda, Ramón Gómez de la Serna, Rubén Darío	David Bisbal, El Canto del Loco, Estopa, Fran Perea (cantante y actor), La Oreja de Van Gogh, María Isabel	Antonio Banderas, Joaquín Cortés, Pedro Almodóvar, Pedro Muñoz Seca (autor teatral), Penélope Cruz, Vanessa Incontrada (acriz y presentadora de televisión famosa en Italia)	Antoni Gaudí	Fernando Botero, Francisco de Goya, Pablo Picasso	

1. Condiciones de vida y organización social	
1.1. Identificación personal	4
1.2. La unidad familiar: concepto y estructura	2
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	
1.4. Comidas y bebidas	12
1.5. Educación y cultura	6
1.6. Trabajo y economía	2
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	24
1.8. Medios de comunicación e información	7
1.9. La vivienda	
1.10. Servicios	2
1.11. Compras	4
1.12. Salud e higiene	11
1.13. Viajes, alojamiento y transporte	11
1.14. Ecología y medio ambiente	4
1.15. Servicios sociales y programas de ayuda	5
1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia	1
2. Relaciones interpersonales	
2.1. En el ámbito personal y público	6
2.2. En el ámbito profesional	1
2.3. En el ámbito educativo	
3. Identidad colectiva y estilo de vida	
3.1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social	
3.2. Tradición y cambio social	2
3.3. Espiritualidad y religión	1
3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	5
3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones	14

Bibliografía

- AA.VV. (1941). *Italia e Spagna. Saggi sui rapporti storici, filosofici ed artistici tra le due civiltà*. Florencia: Istituto Nazionale per le Relazioni Culturali con l'Estero.
- AA.VV. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies In Europe* (2007). Strasbourg: Consejo de Europa. Disponible en la página: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_en.asp [consultado el 12/6/2011]
- AA.VV. (2008). *A rewarding challenge. How the multiplicity of language could strengthen Europe*. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_en.pdf [consultado el 12/6/2011]
- ABELDA MARCO, M. GRUPO VAL.ES.CO. (2004). "El tratamiento de las partículas discursivas en algunas gramáticas y manuales del español para extranjeros", *Actas del XV Congreso de ASELE*. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0109.pdf [consultado el 12/6/2011]
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.^a Á. (2001). "El español como lengua extranjera en las universidades españolas", CILE de Valladolid, http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/alvarez_m.htm [consultado el 12/6/2011]
- AMON, R. (2006). "Italia: Almódovar, la distancia y el tópico". *Anuario Cervantes 2006-2007. Enciclopedia de español en el mundo*. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/europa_06.pdf [consultado el 12/6/2011]
- ANDIÓN HERRERO, M^a A. (2003). "El léxico americano en los manuales españoles de E/LE. Consideraciones", Moreno Fernández, Gimeno Menéndez, Samper, Gutiérrez Araus, Vaquero, Hernández (eds.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, vol. I., Madrid, ArcoLibros. 105-125.
- ANTÓN CASTRO, X. (2006). "Italia: seducidos por lo español, fascinados por lo hispano". *Anuario Cervantes 2006-2007. Enciclopedia de español en el mundo*. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/miradas_03.pdf [consultado el 12/6/2011]
- APPADURAI, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ARCAINI, E., PY, B., ROSSINI FAVRETTI, R. (1979). *Analyse contrastive et apprentissage des langues: la syntaxe de l'interrogation en espagnol, français, italien et anglais*. Bolonia: Patron.
- ARCE, J. (1982). *Literaturas italiana y española frente a frente*. Madrid: Espasa-Calpe.

- ARCE, J. (1984). "Italiano y español: confrontación lingüística", J. Arce, M. Carrera, F. Fernández Murga, M^a N. Muñiz, *Italiano y español. Estudios lingüísticos*. 109-126.
- ARCE, J., CARRERA, M., FERNÁNDEZ MURGA, F., MUÑIZ, M^a N. (1984). *Italiano y español. Estudios lingüísticos*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- AREIZAGA ORUBE, B. (1997). *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. Tesis doctoral. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ARIZPE, V., AGUIRRE, B.E. (1987). "Mexican, Puerto Rican, and Cuban Ethnic Groups in First-Year College-Level Spanish Textbooks", *The Modern Language Journal*, 71, 2. 125-137.
- ÁVILA ÁLVAREZ, A. M. (2001). "El libro y la imagen de marca de la lengua española". *Anuario Cervantes 2001*. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_01/avila/ [consultado el 12/6/2011]
- BALBONI, P. E. (1999). *Parole comuni culture diverse*. Venecia: Marsilio.
- BALBONI, P.E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET.
- BARALO OTTONELLO, M. (2004). "El conocimiento gramatical codificado en el léxico y su tratamiento en manuales del español como segunda lengua", *Actas del XV Congreso de ASELE*. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0146.pdf
[consultado el 12/6/2011]
- BARBERO BERNAL, J.C. (2007). "Bibliografía del análisis contrastivo español e italiano (1999-2007)", F. San Vicente (ed.), *Partículas / Particelle*. 269-293.
- BARBERO, J.C., BERMEJO F., SAN VICENTE, F. (2010). *Contrastiva. Grammatica della lingua spagnola*. Bolonia. Clueb.
- BARBERO, J.C., SAN VICENTE, F. (2005). *Actual*. Bolonia: Clueb.
- BARCELÓ MORTE, L. (2005). *Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003-2004*. Memoria del Máster de Formación de Profesores de ELE. Universidad de Barcelona. Disponible en línea en:
<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2006/LolaBarcelo.shtml> [consultado el 12/6/2011]
- BAUTISTA GARCÍA, E. (2001). "El capital intelectual. La ventaja comparativa de España". *Anuario Cervantes 2001*. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_01/bautista/ [consultado el 12/6/2011]

- BAZZOCCHI, G., CAPANAGA P. (2006). *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*. Bolonia: Gedit.
- BAZZOCCHI, G., CAPANAGA, P. (eds.) (2010). *Identidad y género en ámbito hispánico*. Bruxelles: Peter Lang.
- BECCARIA, G.L. (1968). *Spagnolo e spagnoli in Italia. Riflessi ispanici sulla lingua italiana de Cinque e Seicento*. Turín: Giappichelli.
- BÉGUELIN-ARGIMÓN, V. (2004). “¿Qué lugar para la gramática en los manuales *Gente y Sueña?*”, *Actas del XV Congreso de ASELE*. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0152.pdf [consultado el 12/6/2011]
- BELLINI, G. (2007). “Hispanismo e hispanoamericanismo en Italia”. *Hispanic Issues Online*. 95-104. Disponible en línea en: <http://hispanicissues.umn.edu/assets/pdf/10-HIOL-2-8.pdf> [consultado el 12/6/2011]
- BERDUGO, Ó. (2001). “El español como recurso económico: anatomía de un nuevo sector”. CILE de Valladolid, http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/berdugo_o.htm [consultado el 12/6/2011]
- BIANCHI, M. (2005). “Los demostrativos en cinco cursos de español para italianos”, *Actas del XXIII Congreso de AISPI*. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_04.pdf [consultado el 12/6/2011]
- BOCCA, G. (1964). *Una Repubblica partigiana. Ossola, 10 settembre-23 ottobre 1944*. Milán: Il Saggiatore.
- BOWE, H., MARTIN, K. (2007). *Communication across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BURNS MARAÑÓN, T. (2002). “Los curiosos impertinentes y de mirada de otro”. *Anuario Cervantes 2002*. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/burns/ [consultado el 12/6/2011]
- BYRAM, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon-Philadelphia: Multilingual Matters.
- CALAMAI, M., GARZIA, A. (2006). *Zapatero. Il socialismo dei cittadini*. Milán: Feltrinelli.
- CALVI, M.V. (1995). *Lingue affini*. Milán: Guerini.
- CALVI, M.V. (2003). “Lingüística contrastiva de español e italiano”, *Mots Palabras Words*, 4/2003. Disponible en línea en: <http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403calvi.pdf> [consultado el 12/6/2011]

- CALVI, M.V. (2004). “Apprendimento del lessico di lingue affini”. *Cuadernos de Filología Italiana*, vol. 11, 61-71. Disponible en línea en: <http://revistas.ucm.es/fl/11339527/articulos/CFIT0404110061A.PDF> [consultado el 12/6/2011]
- CALVI, M.V. (2006). “Lingüística contrastiva y competencia intercultural en la enseñanza del español LE”, G. Bazzocchi, P. Capanaga, *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*. 287-298.
- CARRERA DÍAZ, M. (1997). *Grammatica spagnola*. Roma: Laterza.
- CARRERA, M. (1984). “Italiano y español: elementos para una comparación”, J. Arce, M. Carrera, F. Fernández Murga, M^a N. Muñiz, *Italiano y español. Estudios lingüísticos*. 185-219.
- CARRERAS I GOICOECHEA, M. (2002). “El papel de las *Osservazioni della lingua castigliana* de Giovanni Miranda (1566) en la historia de la enseñanza del español para italianos”, *Quaderni del CIRSIL*, 1. Disponible en línea en: <http://amsacta.cib.unibo.it/542/1/Carreras1.pdf> [consultado el 12/6/2011]
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (1995). “Un criterio para el análisis de materiales. El discurso generado por las actividades de práctica gramatical”, *Actas del VI Congreso de ASELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0088.pdf [consultado el 12/6/2011]
- CASTILLO PEÑA, C. (2008). “Estudio preliminar. Datos sobre el nuevo horizonte para la lengua española en Italia”, F. San Vicente (ed.), *Textos fundamentales de la lexicografía italoespañola (1917-2007)*. Monza: Polimetrica. 359-380.
- CORDER, S. P. (1967). “The significance of learners’ errors”, *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 5, 1-4. 161-170.
- CUCCHIARATO, C. (2010). *Vivo altrove*. Milán-Turín: Bruno Mondadori.
- DE AMICIS (1993) [1873]. *Spagna. Diario di un turista viaggiatore*. Padua: Muzzio.
- DEL VALLE, J. (2007). “La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico”, J. Del Valle (ed.), *La lengua, ¿patria común?*. 31-56.
- DEL VALLE, J. (2007). “La RAE y el español total. ¿Esfera pública o comunidad discursiva?”, J. Del Valle (ed.), *La lengua, ¿patria común?*. 81-96.
- DEL VALLE, J. (ed.) (2007). *La lengua, ¿patria común?*. Madrid: Vervuert – Iberoamericana.
- DEL VALLE, J., VILLA, L. (2007). “La lengua como recurso económico: *Español S.A.* y sus operaciones en Brasil”, J. Del Valle (ed.), *La lengua, ¿patria común?*. 97-128.

- DI GESÙ, F. (2006). “El español en Italia”, *Anuario Cervantes 2006-2007. Enciclopedia dle español en el mundo*. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_58.pdf
 [consultado el 12/6/2011]
- DI PINTO, M. (1992). “L’ispanismo di Salvatore Battaglia”, AA.VV., *L’apporto italiano alla tradizione degli studi ispanici: Atti del Congresso, Nel ricordo di Carmelo Samonà, Napoli, 30 e 31 gennaio, 1 febbraio 1992*, 45-54. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/05/05_043.pdf [consultado el 12/6/2011]
- DOLFI, L. (1998). *Storia dell' AISPI (Associazione Ispanisti Italiani) 1973-1997*. Roma: Bulzoni.
 Disponible en línea en: <http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/storia.htm>
 [consultado el 12/6/2011]
- ESTEVEZ DOS SANTOS COSTA, A.L. (1996). “El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera”, *Actas del VII Congreso de ASELE*. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0191.pdf
 [consultado el 12/6/2011]
- ESTÉVEZ COTO, M., FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA Y. (2006). *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- FARINELLI, A. (1929). *Italia e Spagna*, 2 vols. Turín: Fratelli Bocca.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.^a. C. (2004). “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”, J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo, *Vademécum para formación profesores: enfoques teóricos y pautas*. 715-734.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.^a C. (1991). “Lo tradicional en los manuales de español para extranjeros”, *Actas del III Congreso de ASELE*. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0125.pdf
 [consultado el 12/6/2011]
- FERNÁNDEZ MOLERO, M.^a C., FONCUBIERTA MURIEL, J.M., GUTIÉRREZ TOBAR, D. (2004). “Las oraciones condicionales en los manuales ELE: algo más que una condición”, *Actas del XV Congreso de ASELE*. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0944.pdf
 [consultado el 12/6/2011]
- FROLDI, R. (1982). “El Colegio de España y la literatura española”. G. Bellini (ed.), *Actas del Séptimo Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 125-151. Roma: Bulzoni.
 Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/07/aih_07_1_010.pdf [consultado el 12/6/2011]

- GALIANO SIERRA, I.M. (1991). “La mujer en los manuales de español para extranjeros”, *Actas del III Congreso de ASELE*. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0117.pdf
 [consultado el 12/6/2011]
- GARCÍA BRAVO, E. (2004). “La variedad americana en la enseñanza del español como L2”. *Actas del XV Congreso de ASELE*. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0191.pdf
 [consultado el 12/6/2011]
- GARCÍA BRAVO, E. (2007). *El español internacional*. Madrid: ArcoLibros.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1989), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, trad. it. (1998) *Culture ibride. Strategie per entrare e uscire dalla modernità*. Milán: Guerini.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999). *La globalización imaginada*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA CÁRCEL, R. (1992). *La leyenda negra. Historia y opinión*. Madrid: Alianza Editorial.
- GARCÍA CORNEJO, R. (2004). “El tratamiento de los tiempos verbales en los manuales de enseñanza de español con fines específicos”, *Actas del XV Congreso de ASELE*. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0374.pdf
 [consultado el 12/6/2011]
- GARGANO, A. (1992). “Arturo Farinelli e le origini dell'ispanismo italiano”, AA.VV., *L'apporto italiano alla tradizione degli studi ispanici: Atti del Congresso, Nel ricordo di Carmelo Samonà, Napoli, 30 e 31 gennaio, 1 febbraio 1992*, 55-70. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/05/05_053.pdf [consultado el 12/6/2011]
- GELABERT M.J., HERRERA M., MARTINELL E., MARTINELL F. (1988). *Niveles umbral, intermedio y avanzado. Repertorio de funciones comunicativas del español*. SGEL, Madrid.
- GELABERT, Mª J., NUESO, I., BENÍTEZ, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco-Libros.
- GENOVESI, G. (1998). *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Roma: Laterza.
- GONZÁLEZ ARGUELLO, Mª V. (2000). “El imperativo y su presentación en los manuales de español como lengua extranjera para nivel principiante”, *Actas del XI Congreso de ASELE*. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0383.pdf
 [consultado el 12/6/2011]
- GOTOR, J.L. (1992). “Ezio Levi, un ispanista erudito”, AA.VV., *L'apporto italiano alla tradizione degli studi ispanici: Atti del Congresso, Nel ricordo di Carmelo Samonà, Napoli, 30 e 31 gennaio*,

- 1 febbraio 1992, 71-84. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/05/05_069.pdf [consultado el 12/6/2011]
- GRANDE ALIJA, F.J. (2000). “La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan?”, *Actas del XI Congreso de ASELE*. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0393.pdf [consultado el 12/6/2011]
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2004). “Los contenidos culturales”, J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo, *Vademécum para formación profesores: enfoques teóricos y pautas*. 835-851.
- GUTIÉRREZ RIVERO, A. (2004). “La gramática en tres manuales de E/LE actuales”, *Actas del XV Congreso de ASELE*. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0447.pdf [consultado el 12/6/2011]
- GUTIÉRREZ RIVILLA, R. (2004). “Directrices del Consejo de Europa: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (2002)”, J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo, *Vademécum para formación profesores: enfoques teóricos y pautas*. 619-641.
- HERRERO SOTO, M. (2004). “La gramática en manuales de español como lengua extranjera desarrollados en Alemania: aspectos específicamente contrastivos”, *Actas del XV Congreso de ASELE*. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0471.pdf [consultado el 12/6/2011]
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G.J. (2004). *Cultures and organizations. Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- JAMESON, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- KRZESZOWSKI, T.P. (1990). *Contrasting languages. The scope of contrastive linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan press.
- LAMO DE ESPINOSA, E., NOYA, J. (2002). “El mercado de las lenguas: La demanda de español como lengua extranjera en Francia y Alemania”. *Anuario Cervantes 2002*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/lamo/ [consultado el 12/6/2011]
- LO CASCIO, V. (1982). “Linguística contrastiva” en AA.VV. (S.L.I.), *Linguística contrastiva*. Roma: Bulzoni.

- LÓPEZ CASTRO, C.H. (1999). “Léxico futbolístico del español en la lengua italiana contemporánea”. *Actas del XVIII Congreso de AISPI*. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/12/12_131.pdf [consultado el 12/6/2011]
- LÓPEZ GARCÍA, A. (2007). *El boom de la lengua española. Análisis ideológico de un proceso expansivo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LUJÁN CASTRO, J. (2002). “La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa: Datos generales y propuestas para su mejora”. *Anuario Cervantes 2002*. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/lujan/ [consultado el 12/6/2011]
- M. DE TAMARÓN (1995). *El peso de la lengua española en el mundo*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- MARELLO, C. (1989). *Dizionario bilingui con schede sui dizionari italiani per francese, inglese, spagnolo, tedesco*. Bolonia: Zanichelli.
- MARTÍN MUNICIO, Á. (2001). “Econometría de la lengua española”. *Anuario Cervantes 2001*. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_01/municio/ [consultado el 12/6/2011]
- MARTÍN, J.L. (1998). “Tiempos prehistóricos. Hispania romano-visigoda y Edad Media”. J. Tusell (dir.) *Historia de España*. 25-210.
- MARTÍNEZ-SHAW, C. (1998). “La Edad Moderna”. J. Tusell (dir.) *Historia de España*. 211-410.
- MATTE BON, F. (2004). “Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia”, *RedELE*, núm. 0. Disponible en línea: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista/matte.shtml> [consultado el 12/6/2011]
- MEREGALLI, F. (1964). “Las relaciones literarias entre España e Italia”, C.A. Jones, F. Pierce (coord.), *Actas del Primer Congreso Internacional de Hispanistas celebrado en Oxford del 6 al 11 de septiembre de 1962*. Oxford: The Dolphin Book. 127-140. Disponible en línea en http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/01/aih_01_1_010.pdf [consultado el 12/6/2011]
- MINERVA, N., PELLANDRA, C. (eds.) (1997). *Insegnare il francese in Italia. Repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*. Bolonia: Clueb.
- MIQUEL, L. (2004). “La subcompetencia cultural”, J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo, *Vademécum para formación profesores: enfoques teóricos y pautas*. 511-531.
- MIQUEL, L., SANS, N. (1992). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Cable. Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9. 15-21. Disponible

- en línea en *RedELE*, núm. 0, marzo 2004:
http://www.educacion.gob.es/redele/revista/miquel_sans.shtml [consultado el 12/6/2011]
- MORA, M. (2008). “Madrid è in crisi ma il mito no”. *Internazionale*. 16-18.
- MORENO CABRERA, J.C. (2010). *Spanish is different*. Madrid: Castalia.
- MORIN, E. (1987). *Pensar Europa*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E., KERN, A.B. (1993). *Tierra-patria*. Barcelona: Kairós.
- NANETTI, V. (2009). “Il nuovo panorama dell’editoria per lo spagnolo come lingua straniera in Italia”, *Quaderni del CIRSIL*, 6. Disponible en línea en:
<http://amsacta.cib.unibo.it/2693/> [consultado el 12/6/2011]
- NANETTI, V. (2010). “Stereotipi di genere e (in)visibilità della donna nell’insegnamento dello spagnolo come L2: materiali e ruolo del docente”, G. Bazzocchi, P. Capanaga (eds.), *Identidad y género en ámbito hispánico*, 205 – 222.
- NEWMARK, P. (1988). *A Textbook of translation*. London: Prentice Hall.
- NOYA, J. (2003). *La imagen de España en el Exterior. Estado de la Cuestión*. Madrid: Real Instituto Elcano. Disponible en línea en:
http://www.realinstitutoelcano.org/publicaciones/libros/Imagen_de_Espana_exterior.pdf [consultado el 12/6/2011]
- PATIÑO ALONSO, M. (2007). “Situación del español en Italia 2006-07”, Cuadernos de Italia y Grecia, núm. 6. 9-32.
- PELLANDRA, C. (2004). *Le radici del nostro mestiere. Storia e storie degli insegnamenti linguistici. Quaderni del CIRSIL*, 3. Disponible en línea en: <http://amsacta.cib.unibo.it/2391/> [consultado el 12/6/2011]
- PÉREZ DE LA CRUZ, N. (1997). “Análisis léxico de manuales de español para extranjeros”, *Actas del VIII Congreso de ASELE*. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0629.pdf [consultado el 12/6/2011]
- PÉREZ NAVARRO, F. (2006). “El sector privado del español en España”. *Anuario Cervantes 2006-2007*: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_04.pdf [consultado el 12/6/2011]
- PÉREZ, J. (2009). *La leyenda negra*. Madrid: Gadir.
- PERIÑÁN, B. (1992). “I maestri: Guido Mancini”, AA.VV., *L’apporto italiano alla tradizione degli studi ispanici: Atti del Congresso, Nel ricordo di Carmelo Samonà, Napoli, 30 e 31 gennaio, 1 febbraio 1992*, 97-102. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en línea en:

- http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/05/05_095.pdf [consultado el 12/6/2011]
- PONS RODRÍGUEZ, L. (2004). “Las expresiones tematizadoras en los manuales de ELE”, *Actas del XV Congreso de ASELE*. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0681.pdf [consultado el 12/6/2011]
- RAMÍREZ, A., HALL, J.K. (1990). “Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks”, *The Modern Language Journal*, 74, I. 48-65.
- ROBLES FERNÁNDEZ, Mª G. (2005). *La mujer en los manuales de español lengua extranjera. Del estereotipo al personaje real e histórico, mujeres insignes, mujeres comunes, mujeres sin más*. Memoria del Máster Universitario en Enseñanza del Español como Segunda Lengua. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en línea en: http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2006/GorettyRobles/grobles_redele7-2.pdf [consultado el 12/6/2011]
- RODRÍGUEZ ABELLA, R. Mª (2004). “El componente cultural en algunos manuales de español para italianos” *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/rosarodriguez.html> [consultado el 12/6/2011]
- RODRÍGUEZ VILCHES, L.F. (2004), “El tratamiento de las perífrasis verbales en las gramáticas y manuales de E/LE: propuesta de sistematización de las de tipo aspectual”, *Actas del XV Congreso de ASELE*. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0767.pdf [consultado el 12/6/2011]
- ROSSI, G.C. (1964). “La lengua española en Italia: ayer, hoy y mañana”, AA.VV. *Presente y futuro de la lengua española*, vol. I. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica. 371-381.
- RUEDA BERNAO, M.J. (1994). “Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español/lengua extranjera”, *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE)*, 2. 74-114. Publicado también en *Actas del IV Congreso de ASELE*. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0195.pdf [consultado el 12/6/2011]
- SALO, T.L. (1999). “Estrategias conversacionales en los manuales de ELE y su aplicación en el aula”, *Actas del X Congreso de ASELE*. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0617.pdf [consultado el 12/6/2011]
- SAN VICENTE, F. (ed.) (2007). *Partículas / Particelle*. Bolonia: Clueb.

- SÁNCHEZ GARRE, L., ALBA CASCALES, R. (2010). “La reforma de la secundaria superior en Italia”, *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, núm.2. 6-8.
- SÁNCHEZ LOBATO, J., SANTOS GARGALLO, I. (2004). *Vademécum para formación profesores: enfoques teóricos y pautas*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A (1988), “España y los españoles: aportaciones y preocupación en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en los últimos cinco siglos”, *Actas del I Congreso de ASELE*. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0091.pdf
 [consultado el 12/6/2011]
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1997). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ SARMIENTO, R. (1992). “Panorama del ispanismo italiano a principios del siglo XX: Giovanni Papini”, J. Villegas (coord.), *Actas del XI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, vol. 4, 88-96. Irvine: Universidad de California. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/11/aih_11_4_012.pdf [consultado el 12/6/2011]
- SÁNCHEZ SARMIENTO, R. (2005). “El reflejo de la competencia socio-pragmática en materiales de ELE”, *Actas del XVI Congreso de ASELE*. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0584.pdf
 [consultado el 12/6/2011]
- SAUSSOL, J.M. (1978). *Glotodidáctica del español con especial referencia a itálofonos*. Padua: Liviana.
- SCOLLON, R., SCOLLON, S.W. (1995). *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Cambridge: Basil Blackwell.
- SCUOLA DI BARBIANA (1986). *Lettera a una professoressa*. Florencia: Libreria Editrice Fiorentina.
- SEGRE, C. (1992). “Benedetto Croce e l’ispanismo”, AA.VV., *L’apporto italiano alla tradizione degli studi ispanici: Atti del Congresso, Nel ricordo di Carmelo Samonà, Napoli, 30 e 31 gennaio, 1 febbraio 1992*, 103-108. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/05/05_101.pdf [consultado el 12/6/2011]
- SELINKER, L. (1972). “Interlanguage”, *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 10, 1-4. 209-232.
- SITMAN, R., LERNER, I., SCHAMMAH-GESSER, S. (1998). “¿Es generoso el género en español? De mujeres, hombres y otras hierbas...”, *Actas del XI Congreso de ASELE*. Disponible en línea en:

- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0264.pdf
[consultado el 12/6/2011]
- SLAGTER, P. (1979). *Nivel Umbral*. Strasbourg: Consejo de Europa. Disponible en línea en:
http://88.2.223.134/linguaglobe/index_files/Student_file/Documentos%20Oficiales/nivel_umbral.pdf [consultado el 12/6/2011]
- SÖHRMAN, I. (2007). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: ArcoLibros.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (1994). “De la España típica a la postmodernidad a través de nuestros manuales de español lengua extranjera. ¿Qué imagen de la sociedad española presentamos a nuestros alumnos?”, Actas del IV Congreso de ASELE. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0479.pdf
[consultado el 12/6/2011]
- SOLER-ESPIAUBA, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: ArcoLibros.
- THÜNE, E.M., LEONARDI, S. (eds.) (2003). *Telefonare in diverse lingue. Organizzazione sequenziale, routine e rituali in telefonate di servizio, di emergenza e fatiche*. Milán: Franco Angeli.
- TITONE, R. (1980). *Glottodidattica. Un profilo storico*. Bergamo: Minerva Italica.
- TRIM, J.L.M. (2007). *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997, International co-operation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe*. Strasbourg: Consejo de Europa. Disponible en la página:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_en.asp [consultado el 12/6/2011]
- TUSELL, J. (1998). “Edad contemporánea”, J. Tusell (dir.) *Historia de España*. 411-838.
- TUSELL, J. (dir.) (1998). *Historia de España*. Madrid. Taurus.
- VARVARO, A. (1992), “Ispanismo e filologia romanza”, AA.VV., *L'apporto italiano alla tradizione degli studi ispanici: Atti del Congresso, Nel ricordo di Carmelo Samonà, Napoli, 30 e 31 gennaio, 1 febbraio 1992*, 33-44. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en línea en:
http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/05/05_031.pdf [consultado el 12/6/2011]
- WILKINS, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford University Press, Oxford; trad. It. (1978), *Notional Syllabuse (I programmi nozionali)*, Bolonia: Zanichelli.

Obras de consulta

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, MECD y Anaya;
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consultado el 12/6/2011]

- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press;
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [consultado el 12/6/2011]
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *European Language Portfolio*,
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio_en.asp [consultado el 12/6/2011]
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva-Edelsa.
- AA.VV. (2009-2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2006). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2011). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- CILE (CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA) (1997). “La lengua y los medios de comunicación”, Zacatecas; <http://congresosdelalengua.es/zacatecas/> [consultado el 12/6/2011]
- CILE (CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA) (2001). “El español en la sociedad de la información”, Valladolid; <http://congresosdelalengua.es/valladolid/> [consultado del 12/6/2011]
- CILE (CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA) (2004). “Identidad lingüística y globalización”, Rosario; <http://congresosdelalengua.es/rosario/> [consultado del 12/6/2011]
- CILE (CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA) (2007). “Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad”, Cartagena; <http://congresosdelalengua.es/cartagena/> [consultado del 12/6/2011]
- CILE (CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA) (2010).” América en lengua española”, Valparaíso (no celebrado), <http://congresosdelalengua.es/valparaiso/> [consultado del 12/6/2011]

Manuales de español lengua extranjera y materiales contrastivos citados (en orden cronológico)

- BIANCOLINI, L. (1928). *Lezioni di lingua spagnola*. Roma: Signorelli.
- BOSELLI, C. (1936). *Guida allo studio della lingua spagnola*. Milán: Le lingue estere.

- FRISONI, G. (1943). *Grammatica spagnola corredata di esercizi di versione e di conversazione ed arricchita di un vocabolario spagnolo-italiano e viceversa* (3ª ed. rivista e aggiornata a cura di A. Castro Martínez). Milano: Hoepli.
- ROCCHI BARBOTTA, M.C. (1943). *El idioma español*, 2 vols. Bologna: Zanichelli (nueva ed. 1955).
- GRANADOS DE BAGNASCO, J. (1949). *Grammatica della lingua spagnola*. Turín: Paravia.
- FALCO, A., CECCHINI, M. (1957). *Lingua spagnola*. Roma: Cremonese.
- GALLINA, A.M. (1963). *Gramática española. Grado elemental*. Milán: Mursia (nueva ed. 1972).
- ROJO SASTRE A.J., RIVENC, P. (1968). *Vida y diálogos de España*. París: Didier.
- LORENZO, E. (1969). *Lengua y vida españolas, Curso elemental*. Madrid, Mangold.
- VIAN, C., BELLINI, G. (1969). *Grammatica della lingua spagnola*. Milán-Varese: Cisalpino.
- LORENZO, E. (1972). *Lengua y vida españolas, Curso medio*. Madrid, Mangold.
- SÁNCHEZ, A. (coord.) (1974). *Español en directo*. Madrid: SGEL.
- CALVI, M.V., GUASCONI, L., PROVOSTE, N. (1977). *Español situacional*. Milán: Unicopli (nuevas ed. 1981, 1988, 1993).
- NUZZO, M. (1977). *Lengua viva. Curso audiolingüístico para estudiantes italianos*. Trieste: Lint.
- MELLONI, A., CAPANAGA, P. (1980). *Materiales lingüísticos para la comunicación social*. Bologna: Pitagora.
- SÁNCHEZ LOBATO, J., GARCÍA FERNÁNDEZ, N. (1981). *Español 2000*. Madrid: SGEL (1ª ed. italiana 1991, con *Cuaderno de ejercicios* con adaptación).
- SÁNCHEZ, A., RÍOS, M., MATILLA, J.A. (1982). *Entre nosotros*. Madrid: SGEL.
- EQUIPO PRAGMA (1983). *Esto funciona*. Madrid: Edelsa.
- EQUIPO PRAGMA (1984). *Para empezar*. Madrid: Edelsa.
- EQUIPO AVANCE (1986). *Antena*. Madrid: SGEL.
- MIQUEL, L., SANS, N. (1989). *Intercambio*. Madrid: Edelsa.
- CASTRO, F., MARÍN, F., MORALES, R., ROSA, S. (1990). *Ven*. Madrid: Edelsa.
- CALVI, M.V., PROVOSTE, N. (1990). *Hablar y escribir en español*. Bologna: Zanichelli (3º nivel de *Español situacional*).
- PÉREZ NAVARRO, J., POLETTINI, C. (1991). *¡Claro que sí!*. Milán: Masson.

- BONHOMME, P., LOSCOT, F., TORRALBO, J. (1991). *Itinerarios por el español*, vols. 2 y 3 (revisión y adaptación italiana de A. Melloni). Bologna: Zanichelli.
- AA.VV. (1992). *Viaje al español. Curso de español multimedia*. Madrid: Universidad de Salamanca-Televisión Española.
- NEGRE-CUEVAS, A. (1992), *Materiales de español para economía*. Milán: LED, Edizioni Universitarie di Lettere, Economia, Diritto.
- MELLONI, A., CAPANAGA, P. (1993). *Itinerarios por el español*, vol. 1. Bologna: Zanichelli.
- MONTALTO CESSI, D., RODRÍGUEZ ABELLA, R.M., VALERO GISBERT, M. (1993). *Texto en contexto. El español a través de lenguajes sectoriales*. Bologna-Udine, Cisalpino, Istituto Editoriale Universitario.
- MARTÍN, E., MARTÍNEZ, P., SANS, N., SÁNCHEZ, N., VAÑÓ, A (1997). *Gente*. Barcelona: Difusión (nueva ed. 2004).
- CERROLAZA, M., LLOVET., B., CERROLAZA, O. (1999). *Planet@*. Madrid: Edelsa.
- PALOMINO, M^a Á. (2002), *Chicos chicas. Español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- ARRIBAS, G., LANDONE, E. (2003). *Dificultades del español para hablantes de italiano*. Madrid: SM.
- PÉREZ NAVARRO, J., POLETTINI, C., (2003). *Contacto. Curso de español para italianos*. Bologna: Zanichelli.
- BOROBIO, V. (2003). *Nuevo ELE. Curso de español para extranjeros*. Madrid-Milán: SM-Hoepli.
- CASTRO, F., MARÍN, F., MORALES, R., ROSA, S. (2003). *Nuevo Ven. Corso di spagnolo per italiani*. Madrid-Modena: Edelsa-Logos.
- LÓPEZ BARBERÁ, I., BARTOLOMÉ ALONSO, M.^a P., ALZUGARAY ZARAGÜETA, P., BLANCO GADAÑÓN, A.I. (2004). *Mañana. Corso di spagnolo Scuola Secondaria di I Grado*. Madrid-Modena: Anaya-Logos.
- PÉREZ NAVARRO, J., POLETTINI, C. (2004). *Contacto edición azul. Curso de español para italianos*. Bologna: Zanichelli.
- GONZÁLEZ, C., GÓMEZ, R. (2005). *Diferencias de usos gramaticales entre el español y el italiano*. Madrid: Edinumen.
- GÓMEZ MARTÍNEZ, M. (2005). *Encuentros. Curso de español para adolescentes*. Turín: Minerva Italica.
- MIZAR MULTIMEDIA, PÉREZ NAVARRO, J., POLETTINI, C. (2005). *Conecta. Curso de español para italianos*. Bologna: Zanichelli.

- ALONSO, E., MARTÍNEZ SALLÉS, M., SANS, N. (2006). *Gente joven. Curso de español para jóvenes*. Barcelona-Milán: Difusión-Garzanti scuola.
- GUTIÉRREZ, E. (2006). *Español para hablantes de italiano*. Madrid: SGEL.
- BENAVENTE FERRERA, S., BOSCAINI, G. (2006). *NosOtros. Método de español para italianos*. Turín: Loescher.
- PALOMINO, M^a Á. (2007). *Nuevo Chicos Chicas. Corso di spagnolo per la Scuola Secondaria di Primo Grado*. Madrid-Modena: Edelsa-Logos.
- RAMOS, C., SANTOS, M^a J., SANTOS, M. (2007), *¿Qué me cuentas?*. Novara: De agostini.
- ROTA. I., CALVI, M.V. (2007). *Prácticas de español para italianos*. Madrid: Arco Libros.
- SÁEZ GONZÁLEZ, C. (2008), *¡Mucho gusto! Curso de español para alumnos italianos*. Milán: Lang.
- POLETTINI, C., PÉREZ NAVARRO, J. (2008). *Adelante. Curso de español para italianos*. Bolonia: Zanichelli.
- ESTUDIOS HISPÁNICOS, UNIVERSIDAD DE BARCELONA (2009). *Destino Erasmus*. Barcelona-Madrid: Universidad de Barcelona-SGEL.