



DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES – UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Letras

El estudio del italiano en la ciudad de Bahía Blanca:
sobre motivaciones, actitudes e identidad

Lucía Lasry

BAHÍA BLANCA

ARGENTINA

2013

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Letras de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Lucía Lasry, en la orientación Lingüística, bajo la dirección de la Dra. Yolanda H. Hipperdinger.

Índice general

1. Introducción.....	1
2. Estado de la cuestión	4
3. Marco teórico.....	6
4. Objetivos.....	10
4.1. Objetivo general.....	10
4.2. Objetivos específicos.....	10
5. Hipótesis.....	10
6. Metodología.....	11
6.1. Conformación del corpus.....	11
6.1.1. Creación e historia de la Asociación Dante Alighieri.....	11
6.1.2. La muestra poblacional.....	13
6.2. Procesamiento y elaboración de los datos.....	14
7. Las motivaciones para el estudio del italiano	14
7.1. Motivaciones y variables.....	15
7.1.1. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable existencia de antepasados italianos.....	15
7.1.2. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable nivel socioeducacional	20
7.1.3. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable sexo.....	23
7.1.4. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable edad.....	26
7.1.5. Conclusiones provisionales.....	29
8. Las actitudes hacia la lengua y la cultura italianas.....	29
8.1. Actitudes y prejuicios.....	30
8.2. Actitudes y variables.....	31
8.2.1. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable existencia de antepasados italianos.....	31
8.2.2. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable nivel socioeducacional.....	32
8.2.3. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable sexo.....	33
8.2.4. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable edad.....	33
9. La identidad étnica y la lengua italiana.....	33
9.1. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable	

existencia de antepasados italianos.....	34
9.2. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable	
nivel socioeducacional.....	37
9.3. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable sexo.....	38
9.4. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable edad.....	39
10. Conclusiones generales.....	40
Referencias bibliográficas.....	42

1. Introducción

En Argentina, el arribo masivo de inmigrantes de origen europeo operado desde fines del siglo XIX renovó la demografía del país, especialmente en la zona litoral, y produjo una notoria heterogeneidad lingüística. En el primer período de inmigración masiva (1880-1914), “algo más de 4.200.000 personas arribaron a la Argentina. De entre ellos, los italianos eran alrededor de 2.000.000; los españoles, 1.400.000; los franceses, 170.000; los rusos, 160.000” (Devoto 2003:247). Argentina era el destino elegido por aquellos inmigrantes que proyectaban una inserción a largo plazo en una sociedad receptora con menor distancia lingüística en comparación con Estados Unidos, el principal país receptor, y en la que procuraban obtener buenos empleos (*id.*, 249). En un segundo período, luego de la Segunda Guerra Mundial, el aflujo de inmigración europea “se redujo a un episodio intenso pero breve. (...) [Los inmigrantes] Vinieron a engrosar, en un sentido amplio, la clase media urbana” (*id.*, 408 y 422).

En particular en la región sudoeste de la provincia de Buenos Aires, donde el caudal inmigratorio tuvo la más alta proporción respecto de la población nativa, “el multilingüismo y el multidialectalismo resultantes –de la mano de la heterogénea composición étnica del aflujo migratorio– adquirieron particular importancia y significación” (Rigatuso e Hipperdinger 2004:1). En la ciudad de Bahía Blanca, centro administrativo y comercial de la región, la inmigración de origen italiano fue la que acusó el mayor peso numérico proporcional del país. Entre otros autores, Armus (2000:95) destaca la significación numérica y sociocultural de la inmigración italiana, y agrega que “este grupo nacional penetró y constituyó prácticamente todos los niveles de la sociedad argentina”. Una particularidad de la comunidad italiana fue la diversidad de su origen geográfico, en tanto los inmigrantes provenían de diferentes regiones de Italia¹. El correlato lingüístico de esa situación era la variedad de dialectos existentes en la Península, ya que la difusión del italiano estándar avanzaría recién entrado el siglo XX². Además, de acuerdo con el nivel sociocultural predominantemente bajo de los inmigrantes, su escolarización era escasa.

¹ Al respecto Cacopardo y Moreno (2000:65-66) señalan que en el período de inmigración 1880-1930 las “regiones de origen de los italianos que llegaron a Argentina estuvieron relativamente más distribuidas [en comparación con otros países receptores de inmigrantes, como Brasil y Estados Unidos]. Existió a lo largo del período un peso estable de los que provenían de Italia Nordoriental y central y que osciló alrededor del 20%. Las dos grandes regiones restantes [el norte occidental y el sur] tuvieron predominio alternante en distintos momentos”.

² El italiano es una lengua estandarizada a partir del dialecto florentino, con el apoyo de la elaboración de gramáticas y vocabularios. Su proceso de difusión se inició a mediados del siglo XIX y se consolidó durante la segunda posguerra, para lo cual contribuyeron la escolarización, la industrialización, la urbanización y los

El proceso de cambio de las lenguas étnicas hacia el español, la lengua oficial del país receptor³, fue rápido como consecuencia de diversos factores, que pueden ser clasificados como extralingüísticos y lingüísticos (Fontanella de Weinberg 1991:13), y entre los que se cuentan

la voluntad de asimilación de los extranjeros que caracterizó a las clases dirigentes argentinas, el rol –derivado de ella– que se asignó a la escuela, (...) el carácter estándar del español y su consecuente disponibilidad, y la necesidad de una lengua de comunicación general. (Hipperdinger 2004:134)

Como consecuencia de tal proceso, las generaciones posteriores a los inmigrantes italianos (hijos, nietos, etc.) raramente aprendieron el italiano o alguna de sus variedades, asociados generalmente “con las variedades subestándar habladas por los inmigrantes y con el escaso nivel sociocultural que los caracterizaba” (Fontanella de Weinberg 1991:19).

En relación con todo lo hasta ahora expuesto, es importante puntualizar que en el interior de la comunidad inmigratoria italiana existieron grandes diferencias entre las distintas oleadas arriba aludidas. En Bahía Blanca,

si bien la diferencia numérica es la principal y la más obvia, ya que (...) [la oleada de posguerra] tuvo un volumen comparativamente inferior, difieren también las características propias del nivel socioeducacional de sus integrantes. (Hipperdinger 2001:28)

Si bien el nivel socioeducacional promedio de esta última oleada era mayor y el grado de retención de la lengua de origen también, igualmente se operó un desplazamiento lingüístico. En tal sentido, afirma Hipperdinger (*id.*, 32-33) que la primera generación de

medios de comunicación masiva, que requieran el conocimiento y el uso del italiano (Barrios 2008:152-154). En relación con la estandarización del italiano, en consecuencia, enfocamos en este caso particularmente lo que Kloss (1967, 1969) denomina “planificación de status”, es decir, los esfuerzos emprendidos para cambiar el uso y la función de una lengua (o variedad lingüística) en una sociedad determinada (Deumert 2000). De ese modo, se establece la posición social que una lengua ocupa respecto de otras o con relación a los criterios políticos, sociales o ideológicos de los gobiernos (Moreno Fernández 2004:3). Sichra (2003:8), refiriendo contribuciones de Cooper (1997), agrega que por planificación de status “se entiende el lugar social que se le desea dar a una lengua o conjunto de lenguas en el marco de un determinado territorio, puede ser éste nacional, regional o internacional. Se busca cambiar el estatuto de las lenguas, su jerarquización, la distribución de sus poderes y funciones. Se trata del horizonte amplio de acción, a largo plazo, el nivel macro extralingüístico del contexto social”. Véase también Di Tullio (2003:39ss.).

³ El español es lengua oficial de la República Argentina por sus funciones aunque no por su status jurídico. Al respecto, véase Barbour (2004:292).

inmigrantes mantuvo el dominio activo del italiano, mientras que en las siguientes “la marcada diferencia en la frecuencia de uso del italiano y el español, así como las exigencias escolares, han determinado una mayor eficiencia relativa en esta última lengua”.

En el caso de la comunidad de Bahía Blanca, un elevado número de descendientes de inmigrantes italianos ha considerado relevante, y lo hace también en la actualidad, el estudio de la lengua italiana. Hipperdinger (2008) señala que lo hacen muchas veces en el intento de recuperar la lengua de sus antepasados, aun cuando no se trate verdaderamente de ella ya que, como lo planteamos anteriormente, la mayoría de los inmigrantes dominaba el dialecto de sus regiones pero no el italiano estándar que se enseña en los establecimientos educativos. El estudio de la lengua puede implicar para los interesados, así, la intención de establecer una conexión con su identidad étnica⁴. En relación con este último concepto, tomamos la definición de identidad social de Tajfel (1978:63), quien define la identidad étnica como

esa parte del auto-concepto de un individuo que deriva de su conocimiento de su pertenencia a un grupo (o más) social(es), junto con el valor y la significación emocional adjudicados a esa pertenencia.

La identidad étnica puede ser entendida entonces como “un tipo de identidad grupal derivada de lazos culturales comunes tales como la lengua, la raza o la religión” (Barrios 2008:14)⁵.

En este trabajo de investigación abordamos las motivaciones para el estudio formal de la lengua italiana en la comunidad de Bahía Blanca y su relación con la identidad etnolingüística⁶. Asimismo, analizamos los vínculos entre tales motivaciones y las actitudes hacia la lengua y la cultura italianas.

⁴ Al respecto, resulta interesante la observación de Gil (2007:299) cuando afirma que desde principios de la década de 1990 “una gran cantidad de jóvenes (especialmente) y no tan jóvenes se han visto envueltos en un proceso de recuperación de la historia migratoria de sus ancestros, recomponiendo en muchos casos ‘olvidos’ familiares y abrazando identidades que para sus padres nunca adquirieron sentido”. De ese modo, “reivindican una herencia migratoria que parecía perdida detrás de la identidad nacional”.

⁵ La cuestión de la identidad, cuya discusión actualmente está en auge, es polifacética y existe una gran diversidad de definiciones; véanse al respecto, entre otros, los trabajos de Krappmann (2004), Hidalgo (2008), Edwards (2009) y Bucholtz y Hall (2010).

⁶ Hablamos de identidad etnolingüística en el sentido planteado por Edwards (2009:21-22) al referirse a la “importancia de la lengua como marcador identitario a nivel grupal”, ya que “cada hablante se ve obligado a usar un acento, un dialecto y variaciones lingüísticas que revelan su pertenencia a comunidades lingüísticas particulares, a clases sociales, a grupos étnicos y nacionales”.

2. Estado de la cuestión

Uno de los estudios pioneros sobre la asimilación lingüística de los italianos en Argentina es el de Fontanella de Weinberg (1978), en el que también se analiza el comportamiento lingüístico de otros grupos inmigratorios. Entre los primeros trabajos que se han dedicado exclusivamente al estudio de la lengua italiana en la comunidad de Bahía Blanca se encuentran los de Fontanella de Weinberg (1979, 1984, 1991, 1996) y Fontanella de Weinberg, Blanco, Rigatuso y Suardiáz de Antollini (1987); estas investigaciones atienden a la problemática del mantenimiento y cambio del italiano en las dos oleadas de inmigración italiana en Bahía Blanca. Por su parte Blanco, Rigatuso y Suardiáz de Antollini (1982) examinan el proceso de asimilación lingüística en Aldea Romana, en el mismo partido; las autoras observan que el grado de mantenimiento ha sido más alto en esa radicación, principalmente debido a su carácter rural y aislado. El trabajo de Rigatuso y Suardiáz de Antollini (1996) analiza el proceso de mantenimiento y cambio de la lengua italiana en Ingeniero White, también en el partido de Bahía Blanca; las autoras examinan el comportamiento lingüístico de los inmigrantes y sus descendientes (mantenimiento de la lengua, uso lingüístico y actitudes) y los factores extralingüísticos que influyen en dicho proceso. En la misma línea se inscribe el trabajo de Rigatuso e Hipperdinger (2004) sobre la asimilación lingüística de los inmigrantes italianos y sus descendientes en las dos oleadas inmigratorias. Por su parte, Hipperdinger (1998, 2001) enfoca el grado de mantenimiento de la lengua de origen, las pautas de uso de las lenguas en contacto y las actitudes hacia las lenguas involucradas de la última oleada inmigratoria. La misma autora (1999) examina comportamientos opuestos en el proceso de asimilación lingüística de dos grupos inmigratorios en el sudoeste bonaerense, uno con desplazamiento de la lengua de origen más acelerado (el de los italianos) y otro más lento (el de los alemanes del Volga).

También en el marco de la inmigración italiana en Bahía Blanca, Rigatuso e Hipperdinger (1999) analizan la interacción de las políticas lingüísticas implementadas por el país de origen, el país receptor y la comunidad italiana en la ciudad. Las autoras comparan el rol que las políticas lingüísticas, durante las dos oleadas inmigratorias, han tenido en el proceso de mantenimiento y cambio de la lengua, concluyendo que la política más importante ha sido la del país de origen. Otro trabajo que también aborda la cuestión de las políticas lingüísticas argentinas en el marco de la inmigración masiva es el de Hipperdinger (2008); si bien la implementación de tales políticas dio lugar a un desplazamiento lingüístico generalizado, la autora demuestra el papel que cumplen ciertos emergentes sociolingüísticos

del contacto de lenguas (como préstamos léxicos y cambios de código) en la configuración identitaria de habitantes del sudoeste bonaerense. Las políticas lingüísticas constituyen también el objeto de estudio de Ludwig (2004), quien analiza el rol de las mismas en el contexto de la crisis socio-económica global, de la que la Argentina es partícipe; en tal sentido la autora, además de observar las políticas del país con respecto al español y al inglés, expresa que actualmente se les atribuye a las lenguas extranjeras (no solo al inglés) un valor instrumental, necesario por ejemplo para migraciones hacia otros países.

Otro ámbito de estudio que se constituye en antecedente para nuestra investigación es el de las actitudes lingüísticas, y diversos trabajos sobre mantenimiento y cambio de lenguas inmigratorias en el sudoeste bonaerense se ocupan, entre otros aspectos, de esa problemática. Entre ellos se encuentra el de Rigatuso (1982) sobre la colectividad dinamarquesa de la provincia de Buenos Aires, en el que la autora señala la actitud de orgullo de los inmigrantes daneses y sus descendientes hacia su lengua y hacia el español. Hipperdinger (1991, 1994), en sus trabajos acerca del bilingüismo de los alemanes del Volga de Coronel Suárez, detalla la diversidad de las actitudes existentes hacia el vernacular alemán de origen: orgullo, lealtad y rechazo. Asimismo, Hipperdinger y Rigatuso (1996) y Rigatuso e Hipperdinger (1998) se ocupan del particular en el análisis de los comportamientos lingüísticos de tres comunidades inmigratorias conservadoras, dinamarqueses y alemanes del Volga (en el primero de esos trabajos) e italianos de Ingeniero White (agregados a las dos comunidades anteriores en el segundo trabajo); las autoras dan cuenta de las actitudes favorables de los hablantes hacia las lenguas étnicas, factor que ha contribuido a la conservación lingüística. En la misma tesitura el estudio de Virkel (1991), en su análisis del bilingüismo idish-español en dos comunidades del partido de Adolfo Alsina, releva una actitud generalizada de orgullo hacia el idish en Colonia Lapin (situada en un área rural), mientras que en Rivera (localidad con mayor urbanización) esa actitud se manifiesta solo en los hablantes de edad avanzada. También aborda aspectos valorativos Kremnitz (2002) en su estudio sobre la comunidad francesa de Pigüé, en la que se verifica el contacto de occitano, francés y español.

Otro trabajo que se inscribe en la misma problemática es el de Blanco (1987), aunque, a diferencia de los estudios arriba mencionados, la autora analiza las actitudes lingüísticas no *de* sino *hacia* las comunidades inmigratorias durante el transcurso de la inmigración masiva en Argentina; estudiando la obra de la intelectualidad argentina, distingue dos tipos de actitudes: las de aquellos que se manifiestan a favor del purismo y casticismo de la lengua (frente a lo que consideran la amenaza representada por las lenguas

inmigratorias para la disolución de la identidad nacional) y las de aquellos que, en cambio, buscan un equilibrio entre la cultura nacional y el aporte lingüístico inmigratorio. El trabajo de Di Tullio (2003) aborda igualmente las actitudes de los intelectuales y de la clase dirigente inscriptas en la elaboración de políticas lingüísticas durante el período de la inmigración masiva en Argentina; esta autora señala la confluencia de los conceptos de nación, lengua, inmigración y educación al momento de pensar la complejidad de la formulación y de la implementación de tales políticas. Destaca que la educación, a través de la institución escolar, fue una de los agentes más potentes para el desplazamiento generalizado de las lenguas inmigratorias a favor del español. Sostiene Di Tullio (2003:224) que

la escuela actuó a través de un adoctrinamiento tan eficaz que no necesitó de mecanismos especializados para producir el efecto deseado: al monopolizar la cultura y la lengua legítimas, pretendió borrar la identidad cultural de los inmigrantes. En la pérdida de las lenguas inmigratorias logró su objetivo.

Sin dudas, los trabajos a los que hemos aludido se constituyen como valiosos puntos de referencia para el desarrollo de nuestro estudio, en tanto se ocupan del mantenimiento y cambio de lenguas, de aspectos actitudinales e incluso en ocasiones de la enseñanza escolar de las lenguas étnicas, pero en ningún caso se abordan de un modo sistemático las motivaciones para acceder escolarmente a ellas de los descendientes de inmigrantes. Con nuestra investigación pretendemos avanzar en tal sentido, procurando aportar tanto al estudio particular de las motivaciones para aprender italiano como, de modo más general, al de las que se tengan para aprender cualesquiera segundas lenguas.

3. Marco teórico

El trabajo que nos proponemos se inscribe en el marco de la sociolingüística y, específicamente, en el área del contacto lingüístico. Dentro de este último marco, realizamos un estudio de tipo macroanalítico ya que, como sostiene Hipperdinger (2012:4-5), “el interés por la relación entre la constitución del repertorio lingüístico y aspectos demográficos e institucionales (...) corresponde a un nivel *macroanalítico* de abordaje” (cursiva en el original).

En este apartado presentamos las nociones con las que hemos operado para la realización del trabajo. Entre ellas se encuentra la diferenciación entre las funciones simbólica y comunicativa de las lenguas, conceptos que aplicamos a la distinción entre los tipos de motivaciones para estudiar italiano. Otra noción de importancia es la de actitud lingüística que, como especificamos en los objetivos, se vincula con las motivaciones para el estudio de esa lengua. Asimismo, la relación entre lengua y configuración identitaria es relevante para nuestro trabajo, en tanto el conocimiento de la lengua utilizada por uno de los grupos inmigratorios más numerosos de Argentina puede estar ligada a la conformación de la(s) identidad(es) de los consultantes.

En el marco de la sociolingüística, y enfocando las referidas funciones de una lengua, recuperamos en primer lugar el trabajo de Madera (1999). Para el desarrollo de nuestro estudio nos basamos en la distinción entre dos funciones que realiza la autora, quien en su análisis de la desaparición o mantenimiento de una lengua señala que esta “desempeña diferentes funciones, tanto como instrumento como posesión cultural de un grupo” (Madera 1999:137). Las lenguas, así, tienen una función comunicativa y una simbólica. La primera de ellas posee un “papel práctico al permitir la comunicación”; la segunda cumple un “papel más abstracto en relación a la cultura y a la identidad” de un grupo (*ibid.*). Para nuestro trabajo, ambas funciones importan en la medida en que puede vincularse con diferentes motivaciones. Llamamos *instrumental* a la primera, por cuanto se encuentra en relación con fines prácticos con independencia de implicaciones emocionales, y *no instrumental* a la segunda.

En cuanto a las actitudes lingüísticas en el marco del estudio sociolingüístico del contacto, debemos hacer referencia al ya clásico trabajo desarrollado por Garvin y Mathiot (1974) sobre la situación del guaraní en Paraguay. Dicho estudio nos interesa por el modelo formulado para dar cuenta de las actitudes hacia las lenguas coexistentes. La teoría propuesta por los autores se fundamenta en la interrelación entre las actitudes lingüísticas y las funciones de una lengua estándar:

Las funciones de un idioma estándar originan una serie de actitudes culturales hacia lo estándar. Las funciones unificadora y separatista conducen a una actitud de lealtad hacia el idioma, la función de prestigio suscita una actitud de orgullo y la función de marco de referencia provoca una actitud de conciencia de la norma. (Garvin y Mathiot 1974:310)

Asimismo Virkel (2004), en su trabajo acerca del español de la Patagonia argentina, aborda también la problemática de las actitudes lingüísticas. Allí, además de considerar el modelo de Garvin y Mathiot, la autora agrega el de Rubin (1968), quien distingue seis actitudes lingüísticas: lealtad, orgullo, rechazo, prestigio, conciencia de las normas de uso y conciencia de las normas lingüísticas. En una síntesis entre ambas teorías, Virkel concluye que las actitudes que deben considerarse son las de lealtad, orgullo y rechazo (*id.*, 65). Por su parte, Vandermeeren (2005:1323-1324) hace referencia al vínculo de las actitudes lingüísticas con la identidad (Giles y Johnson 1987) y con las motivaciones (Gardner 1985), aspectos que resultan valiosos para el desarrollo de nuestra investigación, y afirma: “positive attitudes towards acquiring a specific language constitute one of the (...) elements which – according to Gardner (1985)– compose *motivation*”. Por su parte, Appel y Muysken (1996), en sus consideraciones acerca de la relación entre lengua e identidad y su vínculo con las actitudes lingüísticas, sostienen:

El hecho de que las lenguas no son sólo instrumentos objetivos y socialmente neutros que transmiten un significado, sino que están relacionadas con las identidades de los grupos sociales o étnicos, tiene consecuencias para la evaluación social de las lenguas y para las actitudes que éstas provocan. (*Id.*, 29)

En ese sentido, los autores plantean que una actitud lingüística de lealtad refleja la relación entre lengua e identidad social, aunque no necesariamente hay una conexión directa entre identidad y lengua (*id.*, 35-36). Con respecto a esta última idea y en una línea similar, Deumert (2004:356) manifiesta que

although language has been shown to be a central marker of ethnicity in many cases, the use of a common vernacular is not a necessary condition for the development and maintenance a separate ethnic identity.

La relación entre lengua e identidad es igualmente objeto de reflexión para Heller (2004:1584), quien –distanciándose de correlaciones estereotipadas– sostiene que “the relationship between language and identity has increasingly come to be understood from a social constructivist, interactionist and interpretivist perspective”.

Nuestra investigación también integra aportes del campo de la Adquisición de segundas lenguas (ASL). En tal sentido destacamos el trabajo de Semino (2007), quien se

ocupa del aprendizaje del español como segunda lengua (L2) por parte de estudiantes universitarios hablantes de portugués. Si bien el tema de investigación de la autora es el rol que cumple el contacto lingüístico en las posibles interferencias en la L2, remite también a las motivaciones para el estudio de una segunda lengua, destacando la relevancia del modelo socio-psicológico de Lambert (1974). En conexión con las nociones principales implicadas en nuestro estudio, desde esa perspectiva se considera que tanto factores individuales como sociales intervienen para alcanzar el bilingüismo y determinar su carácter (aditivo o sustractivo), contándose entre los primeros tanto la *motivación* como la *actitud* (véase Semino 2007:28-29). La perspectiva social de la adquisición de segundas lenguas es privilegiada por Moreno Fernández (2007), para quien la sociolingüística considera la ASL como

un proceso social en el que la interacción comunicativa resulta decisiva y [que interpreta] la lengua como una entidad esencialmente variable y condicionada por factores sociales y situacionales. (*Id.*, 56)

En tal sentido, el autor repasa algunas de las teorías sociolingüísticas para la adquisición de segundas lenguas, así como el rol de la competencia sociolingüística y de la variedad lingüística en la enseñanza de lenguas.

El trabajo de Sánchez y Rodríguez de Tembleque (1986), focalizado en la educación bilingüe, también aporta herramientas útiles para el tratamiento de nuestro tema, ya que las autoras establecen una correlación entre los factores motivacionales y actitudinales para el estudio de una segunda lengua, además de considerar cómo esos factores intervienen en el rendimiento en la L2.

Por último, Luque (2008) examina asimismo, entre otros factores, el rol de la motivación en la enseñanza de segundas lenguas desde un enfoque comunicativo. La autora afirma que los “factores emotivos pueden (...) depender de las actitudes personales hacia la nueva lengua, la sociedad, la cultura y la experiencia que se haya tenido de esa lengua” (*id.*, s/p). Desde un enfoque intercultural, Luque sostiene que, al aprender una segunda lengua, también se adquieren sus contenidos culturales. Por lo tanto,

al aprender una nueva lengua debemos adoptar nuevas conductas sociales y culturales, lo que puede provocar un impacto en el aprendiz. En la medida en que se entiende el contexto sociocultural de la lengua objeto de aprendizaje, es más

probable darse cuenta de la diferencia que hay entre cómo usa la lengua el hablante nativo y cómo la usa el aprendiz; por tal motivo, la actitud que se adopte frente a la comunidad usuaria de la lengua puede ser determinante para el éxito del aprendizaje. (*Id.*, s/p)

Sobre la base de las perspectivas y nociones teóricas que acabamos de exponer, nuestra investigación se orienta al cumplimiento de los objetivos, así como a la corroboración de las hipótesis, que precisamos a continuación.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

- Contribuir al conocimiento de las motivaciones por las que las personas estudian segundas lenguas.

4.2. Objetivos específicos

- Registrar las motivaciones por las que las personas que estudian la lengua italiana declaran hacerlo.
- Analizar las actitudes de quienes aprenden italiano por vía formal hacia la lengua y la cultura italianas.
- Evaluar posibles relaciones entre la decisión de estudiar italiano y la configuración étnico-identitaria de los estudiantes.
- Vincular las motivaciones para estudiar italiano con las actitudes lingüísticas y la configuración identitaria referidas.

5. Hipótesis

- Los descendientes de italianos estudian italiano principalmente por razones no instrumentales, *i.e.* priorizando la función simbólica de esa lengua.

- Quienes no descienden de italianos estudian italiano principalmente como modo de acceder a una herramienta cultural, *i.e.* priorizando la función comunicativa del italiano.

6. Metodología

6.1. Conformación del corpus

El cuerpo de datos para la realización de este trabajo fue obtenido en la Asociación Dante Alighieri. Se trata de la institución más antigua y de mayor relevancia en Bahía Blanca para la enseñanza y la difusión de la lengua y la cultura italianas. A continuación referimos una breve síntesis de la historia y la trayectoria de dicha institución.

6.1.1. Creación e historia de la Asociación Dante Alighieri

En la actualidad, la Asociación Dante Alighieri de Bahía Blanca es una de las instituciones que tiene como objetivo la difusión y la enseñanza de la lengua y la cultura italianas. Su trayectoria es reconocida en la ciudad, y tiene una larga historia que se remonta a la primera década del siglo XX y que está íntimamente ligada a las sociedades italianas que se habían conformado a partir de la llegada de los inmigrantes.

En 1904, la Sociedad Italiana de Mutuo Socorro (S.I.M.S., a partir de ahora), a través de uno de sus socios, propuso la creación de “escuelas italianas”. Para tal fin, se solicitó la colaboración de otra asociación, la Sociedad XX de Septiembre, aunque, por diferencias entre ambas, esta última se alejó del proyecto. En el interior de la S.I.M.S. también hubo disidencias, al punto que se llegó a discutir “sobre la utilidad o no de la escuela”, aduciendo que tales escuelas “eran un lujo innecesario” (Crocitto Cuonzo 1987:4). Recién en 1911 iniciaron las clases, por lo que muchos niños cursaron sus estudios primarios. Así lo explica Fontanella de Weinberg (1979:63-64):

La enseñanza estaba organizada en cuatro cursos y era de carácter bilingüe, comprendiendo clases en italiano y en español. Pese a la relativa continuidad de este establecimiento, el número de sus inscriptos –unos 150– era ínfimo en relación con

el total de italianos y de sus descendientes afincados en la ciudad, si tenemos en cuenta que en 1914 los nacidos en Italia eran más de 12.000.

Esta escuela culminó sus actividades en 1931 por motivos políticos (diferencias entre fascistas y antifascistas, y entre el Consulado de Italia y la Comisión Directiva de la S.I.M.S.). Además, “las autoridades educacionales argentinas no concedieron la incorporación de la escuela al sistema escolar oficial, que se había solicitado, por lo que sus estudios no resultaban equivalentes a la enseñanza primaria oficial” (Fontanella de Weinberg 1979:64)

En 1931 se creó el Instituto Ítalo-Argentino de Cultura “Humberto de Saboya”. Contó con el apoyo de la Sociedad Italiana y se impartieron clases de italiano en diferentes niveles. Nuevamente, por razones de índole política, el instituto concluyó sus actividades, en el año 1950.

Un tercer período se inició en el año 1958, con la fundación del Instituto Italiano de Cultura (I.I.C.), precedente inmediato de la actual Asociación Dante Alighieri (que, de todos modos, conserva también la denominación de I.I.C.). Recibió el apoyo de la S.I.M.S. y del Consulado de Italia. El plan de estudios, conformado por “cinco cursos consecutivos de un año de duración cada uno” para alcanzar el título de Profesor de Italiano (Crocitto Cuonzo 1987:9), se elaboró a semejanza de la Asociación Dante Alighieri de Buenos Aires. Esos cursos estaban divididos en dos ciclos: tres años destinados, principalmente, a la enseñanza de la gramática, y dos para el estudio de la literatura y el arte peninsulares⁷. Asimismo, se dictaban cursillos sobre música y pintura, y se desarrollaban exposiciones pictóricas. En 1962 “se iniciaron los contactos entre el Instituto y la Universidad Nacional del Sur para el dictado de la lengua italiana en esa casa de estudios superiores” (Crocitto Cuonzo 1987:14); el curso comenzó en el año siguiente. En 1965, la carrera de cinco años fue elevada a siete años. En agosto de 1968 se produjo la creación oficial de la Asociación Dante Alighieri, a través de la representación, en Bahía Blanca, de esa institución de Capital Federal; su fundación se llevó a cabo en diciembre de ese mismo año. A partir de ese momento, la institución ha desarrollado una fecunda tarea de enseñanza y difusión de la lengua y cultura italianas.

⁷ Este plan de estudios era bastante similar al actual, con dos diferencias:
- la duración de los estudios actualmente comprende siete años (cuatro para el estudio de la gramática y tres para el estudio del arte, la literatura y la historia de Italia);
- al finalizar el cursado no se obtiene título de Profesor, sino un diploma de finalización de estudios.

6.1.2. La muestra poblacional

Hemos conformado el cuerpo de datos para nuestra investigación a partir de las respuestas, individuales y escritas, obtenidas mediante la aplicación de un cuestionario sobre motivaciones y valoraciones a estudiantes de la lengua italiana en la Asociación Dante Alighieri de Bahía Blanca.

La muestra poblacional consultada estuvo conformada por todos los alumnos mayores de 18 años. Decidimos que los estudiantes consultados fueran mayores de edad en vistas de lo que ello supone en relación con la capacidad para tomar decisiones personales y la libertad de acción para afrontar el estudio de una segunda lengua; como señala Luque (2008, s/p), el hecho de aprender una segunda lengua en la adultez “implica una decisión personal o, lo que es lo mismo, una cierta motivación para su aprendizaje”. El acceso a los consultantes, además, fue facilitado por nuestro desempeño docente en dicha Asociación.

Los consultantes se clasificaron en subgrupos de acuerdo con las variables sociales de existencia de antepasados italianos, nivel socioeducacional, sexo y edad, cuya importancia ha sido revelada en trabajos sociolingüísticos previos sobre la ciudad y la región. Los datos pertinentes fueron solicitados a los estudiantes en la instancia de aplicación del cuestionario. La primera de dichas variables es la de mayor importancia para nuestro análisis, ya que se halla en relación directa con las hipótesis que formulamos (véase *supra*, 5.); no obstante, exploramos también la posible incidencia de las restantes. En relación con la variable edad distinguimos tres subgrupos de hablantes: edad 1 (18 a 30 años), edad 2 (31 a 50 años) y edad 3 (51 años en adelante). El nivel socioeducacional de los encuestados fue establecido a partir de los estudios realizados: nivel 1 (educación secundaria completa o educación terciaria/universitaria incompleta), nivel 2 (educación terciaria/universitaria en curso) y nivel 3 (educación terciaria/universitaria completa). La distinción realizada entre los consultantes de acuerdo con la existencia o no de antepasados italianos fue complementada, en el caso de los que tenían ascendencia italiana, con la atención a la generación inmigratoria correspondiente (grados 1 a 4, según la mayor o menor cercanía con la experiencia migratoria; véase *infra*, 7.1.1).

Según llevamos dicho, el acceso al conocimiento de una segunda lengua puede tener diversas motivaciones, y ellas constituyen el objeto de atención central de este trabajo. En tal sentido, las preguntas del cuestionario aplicado atendieron a relevar las motivaciones que los consultantes invocaran para el estudio de la lengua italiana, así como a (su vínculo con) las actitudes lingüísticas que explicitasen hacia la lengua y la cultura italianas y (con) los

aspectos que distinguieran respecto de su identidad étnica en relación con el estudio de la lengua mencionada. Las preguntas que constituyeron el cuestionario son las siguientes:

1. ¿Por qué estudiás italiano?
2. ¿Lo estudiás debido a alguna finalidad práctica?
3. ¿Qué es lo que sentís respecto de la cultura italiana?
4. ¿Considerás que el aprendizaje del italiano permite un mayor conocimiento de la cultura y sociedad italianas?
5. ¿Qué grado de identificación sentís con respecto a la cultura y sociedad italianas?

6.2. Procesamiento y elaboración de los datos

Para la tipificación de las respuestas de los consultantes atendimos prioritariamente a las recurrencias léxicas que podían observarse en ellas. Una vez tipificadas las respuestas las correlacionamos con las variables sociales referidas, empleando procedimientos cuantitativos, para verificar su posible incidencia y testear las hipótesis expuestas.

7. Las motivaciones para el estudio del italiano

En este apartado nos ocupamos de las respuestas a las preguntas 1 y 2 del cuestionario, en relación con las motivaciones invocadas por los consultantes para el estudio del italiano.

Como señalamos en el marco teórico (véase *supra*, **3.**), las lenguas pueden ser estudiadas por dos tipos de motivaciones: instrumentales y no instrumentales. De los 181 consultantes que constituyeron la muestra, 23 aducen estudiar la lengua por una motivación instrumental (12.7%), 66 la eligen por una motivación no instrumental (36.4%) y 92 por una combinación de ambas (50.9%).

Con respecto a los primeros, de acuerdo con las palabras recurrentes que relevamos en sus respuestas podemos establecer una distinción entre dos submotivaciones: una comprende *ciudadanía, trabajo, lectura, estudio, viajes y comunicación* (17 consultantes), mientras que la otra remite exclusivamente al hecho de tratarse de un requisito para obtener el grado universitario (6 consultantes). Si bien el término *estudio* se encuentra en ambas submotivaciones, en la primera aparece como parte de un conjunto y en la segunda solo. La

diferencia entre ambas resulta patente en las respuestas. Así, la consultante 45 responde en la pregunta 1 que estudia la lengua “para aprender y para saber otro idioma ya que estudio Turismo”⁸, mientras que el consultante 110 afirma que la “carrera me exige cursar 2 idiomas y uno de los que me resultó más interesantes fue el italiano”. Las dos manifestaciones indican motivaciones instrumentales, pero la diferencia reside en que muestran dos concepciones diferentes acerca del *estudio*: en tanto la primera expresa una utilidad de la lengua “a largo plazo”, la segunda se limita a cumplir con un requisito de la carrera universitaria. Otros ejemplos de la primera submotivación incluyen respuestas como “Tengo la ciudadanía italiana en trámite y la idea de que otro idioma en un CV [*curriculum vitae*] se vería bien” (consultante 60) o “[tengo] interés particular por la rama política de la filosofía y en este sentido existe mucho material para investigar” (consultante 22).

Entre las razones no instrumentales esgrimidas se distinguen cuatro: hay quienes estudian motivados por *interés/curiosidad* (9 consultantes), por *gusto* (37 consultantes), por *identidad* (8 consultantes) y por una combinación de *gusto* e *identidad* (12 consultantes). En este caso, al igual que en las motivaciones instrumentales, la subclasificación de las respuestas atiende a las recurrencias léxicas encontradas. Con *identidad* hacemos referencia a las respuestas que mencionan explícitamente la recuperación de la ascendencia italiana, que enfatizamos especialmente por la importancia que revisten para este trabajo. Las respuestas que hemos clasificado como *gusto* son las que manifiestan agrado por la lengua italiana, en muchas de las cuales se menciona explícitamente el término *gusto*.

Por último, en cuanto a quienes refieren conjuntamente a motivaciones instrumentales y no instrumentales, encontramos respecto de las primeras que 86 consultantes dicen estudiar la lengua por razones vinculadas con *ciudadanía*, *trabajo*, *lectura*, *estudio*, *viajes* y *comunicación* y 6 por “mero” *estudio* (requisito de su carrera universitaria), mientras que respecto de las segundas 53 consultantes dicen hacerlo por *gusto*, 15 por *identidad*, 17 por *gusto* e *identidad* y 7 por *interés/curiosidad*.

7.1. Motivaciones y variables

7.1.1. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable existencia de antepasados italianos

⁸ En todas las ocasiones en que citamos parte de las respuestas de los consultantes, la reproducción se ajusta estrictamente a los originales respectivos.

En primer lugar, analizamos las respuestas de los consultantes a partir de la variable existencia de antepasados italianos. Comenzamos con los consultantes que son descendientes de italianos, desde el grado 1 al 4⁹; luego continuamos con aquellos que no lo son. En la **Tabla 1** presentamos la distribución porcentual de las motivaciones por subgrupos. En las **Tablas 1A, 1B y 1C** consignamos, respectivamente, el detalle obtenido respecto de las motivaciones instrumentales, las no instrumentales y la combinación de ambas. En el caso de las no instrumentales detallamos específicamente las de los consultantes con antepasados italianos porque nos interesa en especial, como ya dijimos, dar cuenta de la incidencia de la *identidad* como razón para estudiar la lengua.

Tabla 1

Motivaciones	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Sin antepasados italianos
Instrumentales	22.2%	8.8%	7.4%	25%	19.6%
No instrumentales	11.1%	36.8%	38.9%	37.5%	39.2%
Instrumentales y no instrumentales	66.7%	54.4%	53.7%	37.5%	41.2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 1A

Instrumentales ¹⁰	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Sin antepasados italianos
<i>Trabajo</i>	-	-	25%	-	10%
<i>Estudio</i>	-	40%	50%	100%	50%
<i>Viajes</i>	50%	-	25%	-	-
<i>Ciudadanía italiana</i>	-	20%	-	-	10%
<i>Comunicación</i>	50%	20%	-	-	10%

⁹ Detallamos *infra* la composición de estos subgrupos.

¹⁰ Las motivaciones instrumentales argüidas por los consultantes fueron unas veces únicas (*i.e.* en las repuestas se consignó solo una motivación) y otras veces no. En este último caso, a los fines del cómputo consideramos las que resultaron dominantes o, cuando las respuestas fueron escuetas, las que se consignaron en primer término (suponiendo su mayor relevancia para el consultante, dado que las preguntas no preformulaban opciones).

<i>Lectura</i>	-	20%	-	-	10%
General¹¹	-	-	-	-	10%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 1B

No instrumentales	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4
<i>Gusto</i>	100%	28.6%	57.1%	100%
<i>Identidad</i>	-	23.8%	4.8%	-
<i>Gusto e identidad</i>	-	47.6%	14.3%	-
<i>Interés/curiosidad</i>	-	-	9.5%	-
<i>Interés e identidad</i>	-	-	9.5%	-
<i>Gusto y curiosidad</i>	-	-	4.8%	-
Total	100%	100%	100%	100%

Tabla 1C

Instrumentales y no instrumentales	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4
<u><i>No instrumentales</i></u>				
<i>Gusto</i>	33.3%	45.2%	58.6%	100%
<i>Identidad</i>	33.3%	22.6%	13.8%	-
<i>Gusto e identidad</i>	33.4%	25.8%	27.6%	-
<i>Interés/curiosidad</i>	-	6.4%	-	-
Total	100%	100%	100%	100%
<u><i>Instrumentales</i></u>				
<i>Trabajo</i>	33.3%	9.7%	24.1%	-
<i>Estudio</i>	-	19.3%	24.1%	-
<i>Viajes</i>	33.3%	19.3%	20.7%	-
<i>Ciudadanía italiana</i>	-	9.7%	6.9%	-
<i>Comunicación</i>	33.4%	25.8%	13.8%	100%

¹¹ Englobamos bajo el rótulo de “General” las respuestas que se expresan en el sentido referido pero que no especifican ninguna motivación instrumental *particular*.

Lectura	-	9.7%	6.9%	-
General	-	6.5%	3.5%	-
Total	100%	100%	100%	100%

Del total de consultantes, una es nacida en Italia y otras 8 son hijas de italianos; estas nueve consultantes fueron consideradas como un conjunto (ascendencia en grado 1), ya que la inmigrante solo vivió en Italia su primera infancia. La cercanía de la experiencia migratoria demuestra influir en la elección del italiano como lengua a ser estudiada. Así, las consultantes 147 y 150 responden, respectivamente, en la pregunta 1: “me encanta la lengua italiana ya que desde chica la he escuchado de mi madre y mis nonos” y “me retrotrae emotivamente a mis raíces familiares”. De las palabras de ambas se infiere que no llegaron a adquirir entonces el dominio de la lengua, y que buscan que el estudio formal actual del italiano les permita conocer la lengua que se hablaba en sus hogares, lo cual se refuerza al existir un vínculo afectivo con sus orígenes.

Quienes cuentan con ascendencia en segundo grado (nietos de italianos) son 57 consultantes. A partir de los datos expuestos en la **Tabla 1** observamos que la distribución porcentual de las respuestas de este subgrupo es similar a la que resulta como promedio del total de las respuestas del conjunto de los consultantes, *i.e.* registramos la coexistencia de ambas motivaciones para aprender italiano como respuesta predominante. Entre las motivaciones instrumentales que tipificamos, 8 consultantes mencionan la *comunicación*, 7 el *estudio*, 7 la posibilidad de *viajar*, 4 la *ciudadanía*, 3 la *lectura* y 2 el *trabajo*. Cabe aclarar que muchos de ellos expresan una combinación de dos motivaciones instrumentales. En tal sentido, es de destacar que quienes cuentan con los primeros grados de ascendencia italiana eligen estudiar esa lengua no solo por una motivación no instrumental sino también por una instrumental, comunicativa (solo una consultante, la 156, afirma que estudia el italiano por *gusto* y por exigencia de su plan de estudios). De este modo, encuentran en el estudio de la lengua que vinculan con su ascendencia la realización de una actividad que les genera satisfacción y también la capacidad de comunicarse eficazmente en un viaje o con familiares, así como de leer textos en italiano. Por ejemplo, el consultante 19 afirma que estudia italiano porque es “una lengua que me gustaría aprender” (pregunta 1) y “para traducir ciertos textos filosóficos” (pregunta 2). Asimismo, la consultante 41 sostiene en la pregunta 1 que “es una lengua que me gusta mucho cómo suena”, y en la 2 “Mi idea es irme a estudiar un tiempo a Italia”. Por su parte, los consultantes que estudian italiano por motivaciones no

instrumentales comprenden a 6 que aluden al *gusto*, 5 a la *identidad* y 10 a una conjunción de ambos. Si comparamos las motivaciones no instrumentales de quienes estudian solo por estas razones y las de aquellos que estudian la lengua por los dos motivos, observamos que entre los primeros predomina el *gusto* y la *identidad* y entre los segundos el *gusto*.

Los consultantes con ascendencia en tercer grado (bisnietos de italianos) son 54. Nuevamente, los porcentajes son análogos a los del total de consultantes. A partir de los datos porcentuales, vemos que tanto entre quienes estudian por ambas motivaciones como entre quienes declaran hacerlo solo por motivaciones no instrumentales predomina el *gusto* como fundamento para aprender la lengua. En tal sentido, los grupos de generaciones intermedias (grados 2 y 3) no eligen mayormente el italiano por sus raíces familiares. Es decir, no priorizan en sus declaraciones una conexión emocional con la lengua. Sin embargo, las motivaciones instrumentales de esos mismos consultantes comprenden principalmente la posesión de la ciudadanía italiana y la posibilidad de estudiar y trabajar en Italia. Podría decirse, en consecuencia, que existe una vinculación con los orígenes familiares, aunque no hacia el pasado sino hacia el futuro. Es decir, los consultantes cuentan con una “ventaja” en la medida en que el hecho de ser descendientes de italianos puede resultar beneficioso para futuros proyectos. Si bien “las funciones simbólica y comunicativa no necesitan coexistir para ser efectivas” (Madera 1999:138), en estos casos la segunda implica de algún modo a la primera.

Los consultantes con ascendencia en cuarto grado (tataranietos de italianos) son 8, de los cuales 3 declaran estudiar la lengua por los dos tipos de motivaciones (aludiendo llamativamente todos al *gusto*), 3 por razones no instrumentales (también, todos por *gusto*) y 2 por razones instrumentales. En este grupo, ninguno de los consultantes refiere la *identidad* como motivación para aprender italiano, lo cual puede correlacionarse con la distancia temporal con la experiencia migratoria.

Por último, 51 consultantes no poseen antepasados italianos. En sus respuestas, y a diferencia de lo que observamos en las de los consultantes con ascendencia italiana en todos los grados salvo, justamente, el más alejado de la experiencia migratoria, se evidencia una distribución más equilibrada entre quienes declaran estudiar la lengua por una motivación no instrumental y por ambos tipos de motivaciones. También en comparación con los subgrupos anteriores, en particular en relación con quienes tienen ascendencia italiana en grados intermedios, es alto el número de los consultantes motivados por razones instrumentales. Entre estas últimas prevalece el *estudio* (como exigencia de una carrera universitaria o para continuar estudios en Italia), aunque es de destacar que las respuestas de los consultantes sin

ascendientes italianos remiten a más razones instrumentales y –salvo en el caso del *estudio*– de modo más equilibrado que las de quienes tienen ascendencia italiana.

7.1.2. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable nivel socioeducacional

En este apartado examinamos las respuestas de los consultantes en relación con la variable nivel socioeducacional; en la **Tabla 2** presentamos el resultado del procesamiento cuantitativo pertinente.

Tabla 2

Motivaciones	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Instrumentales	13%	14.3%	8%
No instrumentales	52.2%	35.7%	32%
Instrumentales y no instrumentales	34.8%	50%	60%
Total	100%	100%	100%

Tabla 2A

Instrumentales	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<i>Trabajo</i>	33.3%	6.2%	-
<i>Estudio</i>	-	56.3%	33.3%
<i>Viajes</i>	-	6.2%	33.3%
<i>Ciudadanía italiana</i>	33.3%	-	-
<i>Comunicación</i>	-	18.9%	33.4%
<i>Lectura</i>	33.4%	6.2%	-
General	-	6.2%	-
Total	100%	100%	100%

Tabla 2B

No instrumentales	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<i>Gusto</i>	33.3%	72.5%	53.3%

<i>Identidad</i>	25%	2.5%	13.3%
Gusto e identidad	33.3%	15%	26.7%
<i>Interés/ curiosidad</i>	8.4%	7.5%	-
<i>Interés e identidad</i>	-	2.5%	-
<i>Gusto y curiosidad</i>	-	-	6.7%
Total	100%	100%	100%

Tabla 2C

Instrumentales y no instrumentales	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<u>No instrumentales</u>			
<i>Gusto</i>	62.5%	51.7%	68.9%
<i>Identidad</i>	25%	16.7%	6.9%
<i>Gusto e identidad</i>	12.5%	20.6%	17.2%
<i>Interés/ curiosidad</i>	-	5.5%	3.5%
<i>Interés e identidad</i>	-	5.5%	-
General	-	-	3.5%
Total	100%	100%	100%
<u>Instrumentales</u>			
<i>Trabajo</i>	12.5%	19.7%	10.8%
<i>Estudio</i>	-	37.5%	7.1%
<i>Viajes</i>	12.5%	10.7%	28.6%
<i>Ciudadanía italiana</i>	-	5.3%	14.3%
<i>Comunicación</i>	50%	12.5%	25%
<i>Lectura</i>	25%	3.6%	7.1%
General	-	10.7%	7.1%
Total	100%	100%	100%

Al nivel 1 pertenecen 23 consultantes; 112 consultantes se inscriben en el nivel 2, y 46 en el nivel 3. Entre las motivaciones no instrumentales invocadas, en todos los casos, prevalece el *gusto*.

En la comparación entre los tres niveles resalta que el primero de ellos presenta una distribución porcentual diferente a las de los otros dos en relación con las motivaciones argüidas: la cantidad de personas que declaran estudiar italiano por razones no instrumentales es mayor que la de quienes lo hacen por ambos tipos de motivaciones, mientras que en los niveles 2 y 3 predomina la conjunción de las dos clases de motivaciones. Más de la mitad de quienes conforman el primer nivel no escogen la lengua italiana por ser una herramienta útil para el desarrollo de otras actividades. Así por ejemplo, la consultante 17 manifiesta en la pregunta 1 “Porque tengo la ciudadanía italiana por mi esposo”, y en la 2 “Solo conocer el idioma”; la consultante 9 afirma que estudia italiano porque “es la lengua de mis ancestros”, y en la segunda pregunta responde “Lo estudio porque me interesa cultivarme”. De entre los consultantes con motivaciones instrumentales, uno en particular es muy elocuente en sus palabras: “Para tener un lugar a dónde escapar. Cuando el Apocalipsis económico golpee a Argentina, planeo tener lista la doble ciudadanía y suficientes conocimientos de italiano como para poder escapar de este país y conseguir trabajo en Italia. Por lo menos, por un tiempo mientras me organizo para moverme a otro país con más libertad económica como EE.UU., Hong Kong o Singapur” (respuesta a la pregunta 1 del consultante 21). Aunque quien se expresa de esta manera tiene trabajo en Argentina, es evidente que no confía en la situación futura del país, al punto de que desea emigrar a otro que es percibido como con mejores posibilidades de progreso económico. Como sostiene Vedovelli (2001:23):

La posizione dell'Italia nel sistema economico planetario, con la sua presenza fra i primi paesi industrializzati, ha avuto conseguenze anche sulle funzioni per le quali è studiato l'italiano nel mondo.

En tal sentido, en el marco de un proceso inverso al vivido por los inmigrantes italianos en Argentina, se destacaría la diferencia de que quien emigra tiene la posibilidad de estudiar italiano previamente y, de esa manera, lograr luego una buena integración en la sociedad italiana.

Por otra parte, si comparamos los porcentajes correspondientes a la invocación de motivaciones instrumentales, visualizamos que el mayor es el de los consultantes del nivel 2. En tanto se trata de estudiantes que se encuentran cursando estudios superiores, seguramente

vislumbran en la lengua italiana posibilidades laborales y de estudio. Como señala Leeman (2006-2007:37): “Second-language ability is increasingly commodified as a job skill, rather than a symbol of education and cultural capital”. Así por ejemplo la consultante 45 afirma que estudia italiano “para aprender y saber otro idioma ya que estudio Turismo”, y la 72 “porque me gustaría conocer Italia y estudiar allá”. Observemos ahora otras respuestas de la misma clase para ratificar la distinción que indicamos *supra* (7.): “Porque es obligatorio para mi carrera conocer dos lenguas, y yo elegí el italiano” (consultante 94) y “Porque me lo exige la UNS” (consultante 96). En las respuestas anteriores las motivaciones instrumentales implican una proyección a futuro; en las dos últimas, en cambio, la lengua se estudia para cumplir con un requisito, el cumplimiento del plan de estudios de una carrera universitaria. Además, las consultantes 45 y 72 emplean términos del campo del aprendizaje. En este sentido, resulta propicio realizar una distinción entre *estudio* y *aprendizaje*, en tanto el primero es un medio para alcanzar el segundo. En el caso que nos ocupa, es probable que una persona sin motivaciones instrumentales “a corto plazo”, como cumplir con el plan de la carrera universitaria, *aprenda* la lengua (y aspectos culturales asociados) y no solo la *estudie*. Al respecto Altman (1980), referido en Mascali (1999), realiza una distinción entre “students” y “learners”: “los primeros, motivados instrumentalmente, ‘estudian’ un idioma; los otros, con motivación integradora, lo ‘aprenden’”.

En el nivel 3 advertimos que es considerablemente alto el porcentaje de quienes eligen estudiar italiano motivados simultáneamente por razones instrumentales y no instrumentales; entre estas últimas, el *gusto* por el italiano cuenta con el mayor porcentaje de respuestas. Estas personas, que han culminado sus estudios superiores y se encuentran trabajando, aprenden italiano impulsados por ambos tipos de motivaciones, sin privilegiar ninguna de ellas. De este modo, los consultantes del nivel 3 se acercan al italiano porque se trata de una actividad que, además de *gustarles*, les ofrece la posibilidad de llevar a cabo una eficaz comunicación, en especial si viajan a Italia; justamente, las dos motivaciones no instrumentales más mencionadas son los *viajes* y la *comunicación*.

7.1.3. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable sexo

En este apartado examinamos las respuestas en función de la distinción entre consultantes de sexo femenino y masculino (121 y 60 consultantes, respectivamente). En la **Tabla 3** mostramos los datos porcentuales correspondientes.

Tabla 3

Motivaciones	Mujeres	Hombres
Instrumentales	9.9%	18.3%
No instrumentales	34.7%	40%
Instrumentales y no instrumentales	55.4%	41.7 %
Total	100%	100%

Tabla 3A

Instrumentales	Mujeres	Hombres
<i>Trabajo</i>	-	9.1%
<i>Estudio</i>	36.3%	63.6%
<i>Viajes</i>	18.2%	-
<i>Ciudadanía italiana</i>	9.1%	9.1%
<i>Comunicación</i>	27.3%	-
<i>Lectura</i>	-	18.2%
General	9.1%	-
Total	100%	100%

Tabla 3B

No instrumentales	Mujeres	Hombres
<i>Gusto</i>	54.7%	58.3%
<i>Identidad</i>	9.5%	8.3%
<i>Gusto e identidad</i>	19%	20.9 %
<i>Interés/curiosidad</i>	11.8%	8.3%
<i>Interés e identidad</i>	2.5 %	4.2%
<i>Gusto y curiosidad</i>	2.5%	-
Total	100%	100%

Tabla 3C

Instrumentales y no instrumentales	Mujeres	Hombres
<u><i>No instrumentales</i></u>		

<i>Gusto</i>	62.7%	56%
<i>Identidad</i>	12.5%	16%
<i>Gusto e identidad</i>	18.7%	20%
<i>Interés/curiosidad</i>	3.1%	8%
<i>Interés e identidad</i>	1.5%	-
General	1.5%	-
Total	100%	100%
<u>Instrumentales</u>	Mujeres	Hombres
<i>Trabajo</i>	16.4%	16%
<i>Estudio</i>	25.3%	24%
<i>Viajes</i>	19.4%	4%
<i>Ciudadanía italiana</i>	7.5%	8%
<i>Comunicación</i>	22.4%	12%
<i>Lectura</i>	1.5%	20%
General	7.5%	16%
Total	100%	100%

Antes de analizar la distribución porcentual, queremos detenernos en la diferencia existente entre la cantidad relativa de hombres y mujeres que estudian italiano, por cuanto estas últimas duplican a los primeros. Este dato resulta de especial interés en tanto permite formular la hipótesis de una propensión mayoritariamente femenina hacia el aprendizaje de esta segunda lengua, aspecto que merecerá atención en estudios futuros para contrastar estos datos con los registrables, por ejemplo, en relación con el aprendizaje tanto de otras lenguas extranjeras en la ciudad como del italiano en otras radicaciones. Al respecto Bettoni y Marchi (2004), citadas en Pascale y Marchi (2011:174), afirman que

los individuos de sexo femenino prefieren actividades de naturaleza socializante a diferencia del sexo masculino, por lo que el aprendizaje de un idioma parece congeniar con las preferencias femeninas visto el tipo de actividades que se desarrollan para su práctica.

En cuanto a las motivaciones argüidas, las de las mujeres son preponderantemente de ambos tipos. Entre los hombres, aunque también predominan los dos tipos de

motivaciones, hay una distribución más proporcionada entre quienes estudian italiano por una combinación de ambos tipos de motivaciones y quienes lo hacen por razones no instrumentales. En cualquier caso, el *gusto* es la motivación no instrumental que cuenta con la mayor cantidad de respuestas tanto entre los hombres como entre las mujeres.

7.1.4. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable edad

La edad es otra de las variables en relación con las cuales analizamos las motivaciones para el estudio del italiano. En la **Tabla 4** presentamos los datos pertinentes cuantificados de acuerdo con los subgrupos de consultantes que distinguimos según su edad.

Tabla 4

Motivaciones	Edad 1	Edad 2	Edad 3
Instrumentales	13.7%	10.5%	7.7%
No instrumentales	37.1%	21.1%	50%
Instrumentales y no instrumentales	49.2%	68.4%	42.3%
Total	100%	100%	100%

Tabla 4A

Instrumentales	Edad 1	Edad 2	Edad 3
<i>Trabajo</i>	11.7%	-	-
<i>Estudio</i>	58.9%	-	-
<i>Viajes</i>	5.9%	-	33.3%
<i>Ciudadanía italiana</i>	-	-	66.7%
<i>Comunicación</i>	11.7%	50%	-
<i>Lectura</i>	5.9%	50%	-
General	5.9%	-	-
Total	100%	100%	100%

Tabla 4B

No instrumentales	Edad 1	Edad 2	Edad 3
<i>Gusto</i>	61.2%	-	53.8%

<i>Identidad</i>	6.1%	50%	15.4%
<i>Gusto e identidad</i>	14.3%	50%	23.1%
<i>Interés/curiosidad</i>	10.2%	-	7.7%
<i>Interés e identidad</i>	4.1%	-	-
<i>Gusto y curiosidad</i>	4.1%	-	-
Total	100%	100%	100%

Tabla 4C

Instrumentales y no instrumentales	Edad 1	Edad 2	Edad 3
<u><i>No instrumentales</i></u>			
<i>Gusto</i>	58.5%	53.8%	45.4%
<i>Identidad</i>	12.3%	-	36.4%
<i>Gusto e identidad</i>	21.5%	30.8%	9.1%
<i>Interés/curiosidad</i>	7.7%	7.7%	-
<i>Interés e identidad</i>	-	7.7%	-
General	-	-	9.1%
Total	100%	100%	100%
<u><i>Instrumentales</i></u>			
<i>Trabajo</i>	21.6%	15.4%	-
<i>Estudio</i>	29.2%	7.7%	18.2%
<i>Viajes</i>	15.4%	30.8%	9.1%
<i>Ciudadanía italiana</i>	7.7%	-	18.2%
<i>Comunicación</i>	10.7%	23%	54.5%
<i>Lectura</i>	6.2%	15.4%	-
General	9.2%	7.7%	-
Total	100%	100%	100%

El subgrupo referido como de edad 1 es el más numeroso y está constituido por 132 consultantes; el de edad 2 abarca 19 consultantes, y el de edad 3 incluye a 26.

En cuanto a la distribución porcentual de las preferencias manifestadas en relación con esta variable, se observa que la misma no se aleja de la distribución promedio para el total de los consultantes (como también lo apreciamos respecto de la variable de existencia de antepasados italianos). En cualquier caso, es de destacar que el subgrupo conformado por los

consultantes cuya edad se encuentra entre los 31 y los 50 años (edad 2) acusa un porcentaje especialmente alto de estudiantes que invocan ambas motivaciones en comparación con los porcentajes correspondientes a quienes declaran estudiar italiano por una u otra de ellas. Veamos algunas respuestas: la consultante 159 afirma que estudia italiano porque “me gusta mucho” y “desearía comunicarme en Italia”; el consultante 176 sostiene en la pregunta 1 que le agrada el italiano y en la 2 que le “gustaría enseñar italiano”, y la consultante 5 refiere en la pregunta 1 el *gusto* y la *identidad* como motivos y en la 2 la importancia de conocer la lengua por su relación con la música y la literatura: “espero poder escuchar una ópera y entenderla bien sin haber leído el libreto en español primero [y] leer directamente en italiano, pienso que por bien hecha que esté una traducción no es lo mismo que leer el original”. Sin dudas, el estudio de una lengua extranjera puede generar muchas aplicaciones y posibilidades. En otras palabras, las diversas motivaciones pueden conducir a distintos usos de la lengua; por eso, como manifiestan Taylor, Meynard y Rheault (1977:102):

Instrumentally motivated persons learn a second language mainly for its practical value (...); an integrative motivation reflects a personal interest in the people and their culture and involves learning a second language in order to learn more about the group meet more and varied people and to be able to think and behave like members of the other group.

En tanto más de la mitad de las personas del subgrupo de la franja etaria intermedia se encuentra económicamente establecida, podríamos afirmar que percibe en la lengua italiana un medio para comunicarse y también para llevar a cabo objetivos pendientes. En cierto sentido, se trata también de una conexión emocional con la lengua. De esta manera, no solo la existencia de antepasados italianos constituye un vínculo afectivo con el italiano.

Por otra parte, la edad 1 es la que cuenta con un porcentaje especialmente alto de estudiantes motivados por razones instrumentales. Hay consultantes de los tres niveles socioeducacionales, aunque con un claro predominio del nivel 2. Como indicamos más arriba, este conjunto es el que considera el italiano como un medio para incrementar sus conocimientos y sus perspectivas de estudio y de trabajo.

En la edad 3, a diferencia de lo que se verifica en los otros grupos etarios, son mayoría los consultantes que estudian por motivos no instrumentales.

7.1.5. Conclusiones provisionales

La motivación no instrumental predominante de los consultantes con ascendencia italiana es el *gusto*, seguida por la combinación de *gusto* e *identidad* en el caso de los consultantes con ascendencia italiana en segundo grado que estudian italiano por motivos no instrumentales. En tal sentido observamos que en Bahía Blanca, ciudad que recibió un elevado número de inmigrantes italianos, sus descendientes estudian la lengua motivados principalmente por el *gusto* hacia esta. Es evidente que se acercan al estudio del italiano porque se trata de una actividad que les resulta agradable, pero nuestros resultados indican que es probable que una vez comenzado el aprendizaje de la lengua se manifieste la afinidad con la *identidad* italiana. En otras palabras, los consultantes pueden llegar a establecer una “conexión” con sus antepasados a partir de los contenidos estudiados en las clases, que pueden llevar a la evocación de anécdotas e historias de sus familias.

Con respecto a los consultantes que estudian la lengua por la combinación de *gusto* e *identidad* podemos decir que no priorizan ninguno de los dos tipos de motivaciones considerados; encuentran en el italiano un modo de conectarse con sus antepasados, como también de realizar una actividad que les genera agrado. También es posible pensar que una motivación influye sobre la otra en una relación recíproca, en tanto el hecho de canalizar a través de la lengua el vínculo con los ascendientes puede derivar en el *gusto*.

8. Las actitudes hacia la lengua y la cultura italianas

La pregunta 3 del cuestionario indaga acerca de las actitudes hacia la cultura italiana. Aunque no se refiere de manera directa a la lengua italiana, las repuestas a esta pregunta nos permiten evaluar valoraciones acerca de la misma ya que surgieron de modo espontáneo referencias a la lengua, aun cuando no se preguntase directamente por ella. Tal como afirma Mascali (1999:523):

La actitud hacia una cultura extranjera está en estrecha relación con la que un estudiante tiene hacia la lengua. Las características de ésta entran a formar parte del imaginario colectivo motivando y acompañando la reputación que la comunidad de hablantes tiene en el extranjero.

Como lo especificamos en el marco teórico, las actitudes hacia una lengua, a partir de la síntesis realizada por Virkel (2004) de las teorías de Rubin (1968) y de Garvin y Lastra (1974), pueden ser de lealtad, orgullo y rechazo. Si bien nos basamos en la clasificación realizada por Virkel, la hemos reformulado para hacer uso de un modelo dual: actitudes positivas y negativas. En la **Tabla 5** exponemos los datos cuantitativos referidos a las actitudes hacia la lengua y la cultura italianas de los consultantes, clasificadas en tal sentido.

Tabla 5

Actitudes	Porcentajes
Positivas	77.2%
Negativas	1.1%
Otras respuestas	21.7%
Total	100%

Como se puede observar en la **Tabla 5**, la amplia mayoría de los consultantes manifiesta una actitud positiva. Solo el 1.1% manifiesta una actitud negativa, apareciendo por ejemplo la calificación de *conservadora* respecto de la cultura italiana. El 77.2% de los consultantes, en cambio, muestra una actitud positiva; algunos de los términos presentes en sus respuestas son *pasión, atracción, fascinante, admiración, valoración, curiosidad, agrado* y *afecto*. El 21.7% restante de las respuestas se vincula predominantemente con la referencia a la similitud entre las culturas argentina e italiana. Ejemplo de ello es la expresión de la consultante 9: “Siento que está en las cosas cotidianas porque ha influenciado de manera sustancial en nuestra cultura. La siento muy similar a la nuestra”. Estas expresiones valorativamente neutras no han sido tipificadas dado que, como dijimos, utilizamos el modelo de Virkel (2004). En el conjunto de las “otras” respuestas hemos también incluido aquellas en las que se consigna que no se siente *nada* por la cultura italiana (como es el caso del consultante 104: “no siento nada en particular”) o se hace referencia explícita a un sentimiento de *indiferencia* frente a ella (“Me gustaría conocer Italia, pero su cultura me resulta indiferente”, consultante 110).

8.1. Actitudes y prejuicios

En el marco del relevamiento que realizamos, hemos encontrado en las respuestas de 15 consultantes a las dos primeras preguntas del cuestionario manifestaciones de los que pueden considerarse prejuicios lingüísticos¹², en relación con las supuestas *facilidad* y *belleza* de la lengua. Respecto de la primera, citamos partes de las respuestas de las consultantes 63, 35 y 43, respectivamente: “el italiano me atraía por su sencillez”, “me parece fácil y entretenido” y “es un idioma con el que encuentro mucha similitud al español”¹³. Por su parte, quienes se refieren a la materialidad de la lengua aluden a la presunta *sonoridad* del italiano como un atributo positivo (“me gusta mucho cómo suena” y “me llama la atención la manera en que se habla, en lo fluido que es el idioma”, de acuerdo con los consultantes 41 y 130). La *belleza* atribuida al italiano se traduce en expresiones como: “[es] linda”, “agradable” y “me atrapó” (consultantes 61, 65 y 52, respectivamente).

8.2. Actitudes y variables

8.2.1. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable existencia de antepasados italianos

Las consultantes con ascendencia en primer grado manifiestan en su amplísima mayoría (88.8%) una actitud positiva hacia la cultura italiana. Asimismo, el 75.4% de los descendientes de segundo grado y el 79.6% de los de tercer grado expresan una actitud positiva, mientras que solo el 37.5% de los descendientes en cuarto grado lo hacen. Con respecto a quienes no tienen ascendientes italianos, el 78.4% manifiesta una actitud positiva.

Observamos que aun en el caso de los consultantes sin ascendientes italianos, las actitudes positivas son las que cuentan con los porcentajes más elevados. Sin embargo, esas

¹² Según Van Dijk (1984:13): “Prejudice is both a cognitive and a social phenomenon. It is not merely a characteristic of individual beliefs or emotions about social groups, but a shared form of social representation in group members, acquired during processes of socialization and transformed and enacted in social communication and interaction. Such ethnic attitudes have social functions, e.g. to protect the interests of the ingroup. Their cognitive structures and the strategies of their use reflect these social functions”. Además, agrega el autor que el prejuicio es “a specific type of attitude”, es decir, “an organized set of beliefs and opinions” sobre grupos sociales. En consecuencia, el prejuicio lingüístico se puede definir como un conjunto de creencias y opiniones acerca de una lengua. En tal sentido, Tusón Valls (2010:27) considera que “los prejuicios lingüísticos son una subclase de los prejuicios generales e inciden sobre las lenguas y hablantes que alguien puede considerar extraños a niveles diferentes”.

¹³ Esta última y otras respuestas que aluden a la supuesta *facilidad* en el estudio del italiano se basan en la conciencia de la similitud que presenta con el español en diversos niveles, como el gramatical y el léxico. La afinidad entre el español y el italiano es objeto de estudio de interesantes trabajos enmarcados en la ASL y la lingüística contrastiva. Véanse, por ejemplo, Calvi (2003), Bazzocchi y Capanaga (2006), Maggi (2007), Marangon (2009). Nuestra investigación, sin embargo, no pretende detenerse en ese aspecto.

mismas actitudes cuentan con menos del 40% entre quienes descienden de inmigrantes en cuarto grado, lo cual merece atención. Es de señalar que la mayoría de ellos, en las respuestas a la pregunta 3, aluden a la similitud entre las culturas argentina e italiana. Puede suponerse sobre esa base que no se interesan en especial por la cultura italiana, enfatizando en cambio el reconocimiento del modo en que esta última se ha integrado a su equivalente argentina. La referencia a dicha integración puede vincularse tanto con las actitudes como con las motivaciones: la afinidad de la cultura argentina con la italiana puede ser percibida como una ventaja al momento de elegir una lengua para estudiar, más allá de los orígenes familiares.

Cabe también analizar por qué quienes no poseen antepasados italianos sostienen una actitud positiva. En primer lugar, una alta consideración hacia la otra cultura puede resultar un factor positivo en el estudio de una segunda lengua, aunque el estudiante no tenga un vínculo familiar con la misma. Así, Spolsky (1969) destaca, como lo señalan Scheu y Bou Franch (1993), la importancia de la actitud de los estudiantes de una lengua extranjera hacia esta y sus hablantes durante el proceso de aprendizaje¹⁴. En segundo lugar, es probable que influya en esa actitud positiva el conocimiento que el estudio de la lengua proporciona acerca de la cultura italiana, y ya no solo la incidencia de esta en Argentina.

8.2.2. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable nivel socioeducacional

De los 23 consultantes de nivel 1, el 73.9% expresa una actitud positiva hacia la cultura italiana y solo el 4.35% se manifiesta negativamente. De los 112 consultantes de nivel 2, el 78.5% sostiene una actitud positiva y menos del 2% señala rechazo. Entre las 46 personas de nivel 3, el 71.7% indica una actitud positiva y ninguna de ellas manifiesta rechazo. De hecho, en un elevado número de respuestas de los consultantes con este último nivel socioeducacional se repite el término *admiración*. Otra respuesta que da cuenta de una actitud positiva es la de la consultante 152: “Me resulta apasionante la cultura italiana (...). Es muy rica y valiosa”. Esta respuesta, a su vez, nos resulta relevante porque en ella se aúnan los dos tipos de manifestaciones más encontradas en las respuestas a la pregunta 3: el que se refiere a sentimientos hacia la cultura italiana (con términos como los indicados *supra*, 8.) y el que reconoce el legado cultural y artístico de Italia.

¹⁴ Al respecto, véase también Ellis (1994:198 y ss.).

8.2.3. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable sexo

Entre las mujeres prevalece una actitud positiva, manifestada en las respuestas del 78.5% de las consultantes. Por su parte, el 70% de los hombres se manifiesta también positivamente. Como ejemplos de las actitudes verbalizadas por las mujeres, la consultante 8 indica “un poquito me pertenece[,] (...) respeto la cultura italiana”, y la consultante 29, aun afirmando no conocer “mucho”, expresa que “provoca admiración y respeto”. Entre los hombres encontramos por ejemplo respuestas como la del consultante 109: “Siento una gran simpatía y atracción (...). La concepción de la (...) ‘familia unida’ (...) y otros rasgos hacen que Italia me resulte interesante”, y la del consultante 126, quien sostiene que “atrae conocerla, vivirla. Asusta que pueda desaparecer frente a la globalización”. Resulta llamativa esta última expresión, en tanto justifica, de algún modo, el conocimiento de la cultura italiana ante la posibilidad de que no se conserve en el tiempo. Otras manifestaciones, como la del consultante 109, aluden, en cambio, a tradiciones incorporadas en la Argentina, pero de las que se reconoce su origen italiano. En todos los casos, no obstante, se evidencia una fuerte conciencia acerca de la cultura italiana, que subyace a la actitud positiva hacia la misma.

8.2.4. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable edad

El 75.7% de los consultantes de edad 1 manifiesta una actitud positiva, y lo mismo hacen el 78.9% de los consultantes de edad 2 y el 80% de los de edad 3. Solo en la edad 1 encontramos, si bien escasamente (2.2%), actitudes negativas, totalmente ausentes entre los consultantes de edades 2 y 3. La mayor edad se correlaciona, además, con una valoración especialmente positiva, con respuestas que aluden a la tradición artística y, en un nivel más general, cultural de Italia; las expresiones de estos consultantes son ejemplo de ello: “Me interesa mucho, dado que es tan rica culturalmente” (consultante 7) y “Es uno de los pilares de la cultura occidental” (consultante 180). En otras respuestas se alude directamente a la identificación con dicha cultura (por ejemplo, consultantes 177 y 179).

9. La identidad étnica y la lengua italiana

En las respuestas a la pregunta 5 hemos relevado el grado de identificación de los consultantes con respecto a la cultura y la sociedad italianas. Asimismo, registramos referencias a la relación lengua-nación y a los dialectos italianos. Intentamos precisar los grados de identificación manifestados, clasificándolos como alto, medio, bajo y nulo; lo hicimos a partir del uso de esas mismas calificaciones en las respuestas, cuando aparecían, y atendiendo a expresiones de los consultantes como *bastante*, *grande*, *muy identificado/a*, *mucha identificación*, etc., así como a las ocasionales indicaciones numéricas propuestas por algunos de ellos (“70%”, por ejemplo). El grado de identificación alto es el que concentra el mayor número de respuestas, como vemos en la **Tabla 6** y desarrollamos seguidamente en el análisis por variables.

Tabla 6

Grado de identificación	Porcentajes totales
Alto	52.5%
Medio	15%
Bajo	16%
Nulo	11.6%
Otras respuestas¹⁵	4.9%
Total	100%

9.1. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable existencia de antepasados italianos

En primer lugar analizamos las respuestas de los consultantes de acuerdo con la variable existencia de antepasados italianos, cuyos porcentajes visualizamos en la **Tabla 7**.

Tabla 7

Grado de identificación	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Sin antepasados italianos
Alto	88.9%	73.7%	48.1%	62.5%	23.5%

¹⁵ Con “Otras respuestas” nos referimos aquí y en las tablas siguientes a respuestas como “no conoce” o “imposibilidad de cuantificación de la identidad”.

Medio	-	10.5%	22.2%	-	19.7%
Bajo	-	10.5%	16.7%	12.5%	27.4%
Nulo	-	3.5%	9.3%	25%	19.6%
Otras respuestas	11.1%	1.8%	3.7%	-	9.8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

De las consultantes con ascendencia en primer grado, 8 reconocen una identificación alta con la cultura y la sociedad italianas: “la siento muy próxima a mis afectos”, dice por ejemplo la consultante 166, y la 24, nacida en Italia, sostiene: “Siento el mayor grado de identificación”; la consultante restante (37) de este subgrupo no lo hace, pero solo porque entiende que la identidad “no es cuantificable”. El hecho de encontrarse cercanas a la experiencia migratoria es lo que conduce a las primeras, sin dudas, a sentirse plenamente identificadas con la cultura y la sociedad italianas. Lo mismo puede decirse de la otra consultante, que aunque no “cuantifica” su identificación, responde en la pregunta 3 que siente “mucho pasión”.

Un grado alto de identificación con la cultura vinculada con la lengua que se estudia puede estar correlacionado con una actitud positiva hacia el italiano, como de hecho lo observamos en estas consultantes. Justamente, nos interesa establecer qué tipo de vínculo existe entre las identidades de los consultantes y la lengua estudiada. En este punto es importante resaltar que, aun cuando *identidad* es un rótulo abarcativo y de uso muy generalizado para las cuestiones que nos interesan, su empleo en plural puede ser útil para transparentar la multiplicidad y el consiguiente dinamismo que se implican. En relación con la referencia del plural, destacamos que los diversos contenidos culturales y categorías sociales que son relevantes para las configuraciones identitarias de las personas (nacionalidad, lengua, roles laborales, etc.) son *coexistentes*, aun cuando se priorice uno u otro. En relación con el dinamismo, es de destacar que tales configuraciones identitarias no se establecen de una vez y para siempre¹⁶ sino que se construyen, negocian y modifican (Hidalgo 2008:335). Respecto de esta conceptualización, cabe igualmente la pregunta de si no existen elementos con los que las personas se identifican que reivindiquen *siempre* (Edwards 2009:23-24). En relación con nuestro presente trabajo, la pregunta de mayor interés

¹⁶ Este es el enfoque *primordialista* al que se refiere Hidalgo (2008:334), desde el que la identidad “is thought of as a fundamental phenomenon linked to essential elements”: religión y lenguaje, por ejemplo.

es si puede una lengua estudiada de manera formal convertirse en *símbolo* de identidades individuales y/o colectivas.

Entre los consultantes con ascendencia en segundo grado vemos que el porcentaje correspondiente a la mayor identificación es más alto que el del promedio del total de los consultantes, lo cual brinda un indicio para pergeñar respuestas a la pregunta formulada en el párrafo anterior. Si además observamos las respuestas de este grupo con respecto a las motivaciones, percibimos una estrecha conexión entre identificación y estudio de la lengua: los consultantes con una alta identificación con la cultura italiana también estudian el italiano por *gusto* por esa lengua.

Con respecto a quienes no poseen antepasados italianos, observamos que el mayor número de consultantes declara un grado de identificación bajo. Ejemplo de ello son las siguientes respuestas: “Dado [sic] mi descendencia alemana, difiero en varios aspectos con esta cultura, sin embargo me parece [sic] muy interesantes sus costumbres” (consultante 87); “Poca, pero me gusta aprenderla” (consultante 33). Es llamativo que en estas respuestas (y otras similares) se haga una “salvedad”: la identificación es baja pero se admite *interés* y *gusto* por la lengua italiana. Además, vemos que las respuestas de los consultantes sin antepasados italianos se encuentran distribuidas en todo el arco de opciones de manera equitativa. Esto puede obedecer al hecho de que, aun sin hallarse la cultura italiana presente de manera directa en sus familias de origen, pueden haberla aprehendido por nacer y residir en un país en el que dicha cultura ha tenido y tiene un alto nivel de reconocimiento y aceptación. A continuación transcribimos las manifestaciones de dos consultantes sin antepasados italianos cuyo grado de identificación declarado es medio, y en las que se corrobora lo recién afirmado: “Más que nada la identificación se percibe por aquellos elementos de la lengua que fueron trasladados durante la inmigración a la sociedad; así como también algunos elementos culturales que también fueron trasladados por el mismo motivo” (consultante 43); “Identificación respecto de la idiosincrasia argentina y sus costumbres heredadas, no las formas y gestos de vivir” (consultante 133). La consultante 144, por su parte, que declara un grado de identificación alto, se expresa sobre estos aspectos de la siguiente manera: “A pesar de ser descendiente de españoles, me siento muy identificada con la personalidad de los italianos. (...) respecto de la sociedad, creo que a pesar de sus continuos cambios, es muy similar a la argentina”.

9.2. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable nivel socioeducacional

En los tres niveles socioeducacionales considerados el grado de identificación alto es el que concentra el mayor número de respuestas. En la **Tabla 8** presentamos los correspondientes datos cuantitativos.

Tabla 8

Grado de identificación	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Alto	43.5%	44.6%	76.1%
Medio	13%	16%	13.1%
Bajo	26.1%	18.8%	4.3%
Nulo	13%	14.3%	4.3%
Otras respuestas	4.4%	6.3%	2.2%
Total	100%	100%	100%

En primer lugar, es de destacar que entre los consultantes de nivel 1 la declaración de un grado de identificación bajo es comparativamente mayor que la de los consultantes de niveles 2 y 3. Dos consultantes, además, lo expresan con referencia numérica: “igual a tres” (consultante 9) y “30%” (consultante 3). En estos casos la identificación se considera un reflejo de la proporción de las nacionalidades de los respectivos antepasados, lo que parece implicar una suposición primordialista (véase nota 16).

Por otra parte, entre los consultantes de nivel 2 el grado de identificación alto prevalece sobre los demás, a los que los consultantes remiten en proporciones equiparables. El consultante 119, por ejemplo, en la pregunta 1 responde que estudia “italiano porque es significativa emocionalmente ya que mi abuelo era tano”, y en la pregunta 4 agrega que “aprender una lengua ayuda además a comenzar a pensar como un nativo[:] (...) en todo tópico aparecen alusiones a la cultura”. En ese sentido, el aprendizaje de una segunda lengua es concebido como uno de los máximos grados de conexión con el país y la cultura que la hablan, así como el vínculo emocional con los antepasados¹⁷.

¹⁷ Barrios (2008:28-30) asegura que hay factores que contribuyen a que el lenguaje sea considerado un marcador étnico, y uno de ellos es su importancia “como vehículo de transmisión de la cultura de un pueblo, a través de expresiones, cantos, recetas culinarias, cuentos, leyendas”.

Entre los consultantes de nivel 3, por último, la diferencia entre las respuestas orientadas a un grado de identificación alto y las orientadas a los demás es pronunciada, aspecto que se corrobora en los argumentos de los consultantes para justificar sus respuestas: “Me siento más italiano que argentino, en el cual [sic] siento que residí accidentalmente”, afirma el consultante 179, quien en la pregunta 1 afirma que estudia el italiano porque es su “lengua de origen”. La consultante 148, por su parte, se adscribe un “grado muy alto, es como mi otra Argentina. Me siento súper identificada”. Una consultante que, a diferencia de los anteriormente citados, no posee antepasados italianos, también se expresa de manera similar: “A pesar de ser descendiente de españoles, me siento muy identificada con la personalidad de los italianos. (...) [La sociedad italiana] es muy similar a la argentina, saliendo siempre adelante en situaciones adversas” (consultante 144).

9.3. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable sexo

Ponderamos a continuación la variable sexo respecto del grado de identificación con la cultura y la sociedad italianas.

Tabla 9

Grado de identificación	Mujeres	Hombres
Alto	54.5%	48.3%
Medio	16.5%	11.7%
Bajo	14.9%	18.3 %,
Nulo	9.1 %	16.7 %
Otras respuestas	5%	5%
Total	100%	100%

Si bien en el conjunto prima el mayor grado de identificación, la distribución general de las respuestas no es coincidente entre hombres y mujeres. Particularmente, es de destacar que en el caso de los hombres hay un porcentaje más elevado que entre las mujeres de los grados de identificación bajo y nulo, que, sumados, alcanzan el 35%. Cabe preguntarse a qué obedece tal diferencia. En vistas de que los hombres presentan un índice relativamente alto de motivaciones instrumentales (casi el 20%), sería factible pensar en este caso en una relación

estrecha entre motivaciones e identificación: en tanto crecen las motivaciones instrumentales, decrece el grado de identificación con la cultura italiana.

9.4. Análisis de las respuestas de acuerdo con la variable edad

Mostramos seguidamente la distribución porcentual de los distintos grados de identificación en los subgrupos etarios distinguidos.

Tabla 10

Grado de identificación	Edad 1	Edad 2	Edad 3
Alto	48.5%	63.2%	66.7%
Medio	12.9%	21.1%	16.7%
Bajo	18.2%	10.5%	10%
Nulo	15.1%	-	3.3%
Otras respuestas	5.3%	5.2%	3.3%
Total	100%	100%	100%

La observación de mayor importancia que puede hacerse sobre estos resultados se vincula con la menor declaración de una identificación alta y la correlativamente mayor de identificación baja y nula que distinguen a los consultantes de edad 1 de los demás. Ello puede ponerse en relación con el período de la vida en el que se encuentran dichos consultantes (juventud/adulthood temprana) y, correlativamente, con la distancia que guardan con la experiencia migratoria. Entre quienes refieren un grado de identificación bajo o nulo se encuentran sobre todo referencias a las diferencias existentes entre las culturas argentina e italiana, o, como afirma el consultante 105, a una identificación con el continente que se habita: “Soy latinoamericano”. Por el contrario, las similitudes entre ambas culturas son invocadas por aquellos que manifiestan un grado de identificación alto o medio.

La lengua se cuenta entre los aspectos a los que se hace referencia en respuestas que remiten a un alto grado de identificación. Así, la consultante 116 considera que su grado de identificación es “Mucho, [porque] más allá de no tener antepasados, hay varias formas del lenguaje y de la cultura que nos llevan a pensar en Italia”; por su parte, la consultante 65, que también manifiesta un alto grado de identificación, afirma: “me interesaría muchísimo poder terminar varios niveles, para así adquirir mayor conocimiento”. Cabe destacar, además, que

ambas consultantes no son descendientes de italianos. Como hemos dicho más arriba esto puede deberse al fuerte influjo que la inmigración italiana, una de las más numerosas en Argentina, ha producido en el país. Sin embargo, no debemos olvidar la presencia de otras culturas que también se han arraigado en Argentina. Esos procesos inmigratorios “multiculturales” (que comienzan a fines del siglo XIX y se extienden en diversos períodos de los siglos XX y XXI, y son protagonizados por grupos humanos de diferentes nacionalidades) contribuyen a conformar cierta sensibilidad transcultural, apreciable en los estudiantes. Así, el conocimiento de la lengua italiana –se manifieste o no identificación con la cultura italiana– podría favorecer una más profunda comprensión de la sociedad argentina además de una más amplia de la italiana. Tal como afirma Aramburu (2008:37-38):

La comunicación en una lengua extranjera, una lengua aprendida, implica conocer la lengua entendida tradicionalmente, es decir, su gramática, pero también implica el conocimiento del ámbito sociocultural en el que se utiliza dicha lengua: conocer la sociedad, la cultura del país y, evidentemente, obviar los estereotipos que el apprehendiente ha adquirido sobre dicho país a lo largo de su experiencia vital a través de diferentes medios al alcance de todos en la actualidad.

Esto nos conduce nuevamente a pensar en las motivaciones, ya que el deseo de identificarse con otra cultura (siendo o no descendiente de italianos) se constituye también como motivo para estudiar una lengua. Según la ya clásica teoría de Gardner y Lambert (1972), se trataría de una motivación integradora que

tiene que ver con el deseo de aprender un idioma para comunicarse con personas de otras culturas que hablan ese idioma en particular, con el deseo de integrarse a la cultura de la comunidad de habla de la L2 o con el deseo de identificarse con ellos y formar parte de esa sociedad. (Pereira y Cassart 2009:65)

10. Conclusiones generales

A lo largo de este trabajo hemos analizado las motivaciones, las actitudes y las declaraciones de identificación adscriptibles a las configuraciones identitarias de estudiantes de la lengua italiana en la Asociación Dante Alighieri de Bahía Blanca. Observamos que la

motivación predominante es la que se refiere como *gusto*, la actitud mayoritaria es positiva y el grado de identificación con la cultura y la sociedad italianas más invocado es el alto. En relación con las motivaciones en particular, encontramos adicionalmente que los consultantes estudian italiano impulsados, principalmente, por una combinación de razones instrumentales y no instrumentales.

Respecto de las actitudes relevadas, resulta especialmente señalable que aun quienes consignan motivaciones más claramente instrumentales, *i.e.* quienes estudian italiano por tratarse de un requisito de sus carreras universitarias, manifiestan mayoritariamente una actitud positiva hacia la cultura italiana. Por otro lado, la frecuente respuesta de los consultantes que remite a la similitud entre las culturas argentina e italiana merece ser destacada pues probablemente esta percepción de la *integración* contribuya a la elección del italiano como lengua a estudiar (véase *e.g.* Janés Carulla, 2006:123-124).

En relación con el grado de identificación con la cultura y la sociedad italianas, es remarcable que si bien nuestros consultantes (con la sola excepción de una inmigrante ingresada cuando niña) habitan en su país de nacimiento y tienen como lengua materna el español, aun quienes no poseen ascendencia italiana manifiestan un grado alto de identificación. Ello puede vincularse con lo señalado en el párrafo anterior, en términos de identificación grupal y no solo individual.

Retomando las hipótesis planteadas (véase *supra*, 5.), si nos detenemos en los consultantes con antepasados italianos observamos que, al igual que lo que se verifica en los datos totales, eligen estudiar italiano motivados mayoritariamente por el *gusto*. El carácter no instrumental de la razón predominantemente esgrimida para estudiar italiano abona en consecuencia la primera de nuestras hipótesis, y en particular lo hace el hecho de que quienes poseen ascendencia italiana en primer grado, cuando invocan ambos tipos de motivaciones, presentan respecto de las no instrumentales respuestas distribuidas de manera equitativa entre el *gusto* y la *identidad*. En cuanto a la segunda de nuestras hipótesis, y si bien como dijimos los consultantes sin antepasados italianos mencionan también el *gusto* como la razón predominante para estudiar italiano, es de destacar que en sus respuestas, a diferencia de lo que observamos en las de los consultantes con ascendencia italiana en todos los grados salvo en el de los más alejados de la experiencia migratoria –y consecuentemente más cercanos, desde esa perspectiva, a quienes no reconocen antepasados italianos–, hay mayor equilibrio entre la invocación de una motivación no instrumental y la de ambos tipos de motivaciones. En el importante número de los consultantes de este subgrupo motivados por razones instrumentales, además, las respuestas remiten a más razones y de modo más equilibrado –

con la excepción del *estudio*, de selección mayoritaria en relación con otras variables, según lo hemos mostrado— que las de quienes tienen ascendencia italiana.

Para concluir, señalamos que tanto estos resultados como los generales revisten importancia para la planificación de la enseñanza de la lengua, en tanto permiten adentrarse en los aspectos que los estudiantes consideran más significativos y concebir estrategias didácticas acordes.

Referencias bibliográficas

- ALTMAN, Howard B. (1980) “Foreign language teaching: focus on the learner”, en: ALTMAN, Howard B. y C. Vaughan JAMES (eds.) *Foreign language teaching: meeting individual needs*, Oxford, Pergamon Press, págs. 1-16.
- APPEL, René y Pieter MUYSKEN (1996) *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona, Ariel.
- ARAMBURU, Celia (2008) “La interculturalidad en la enseñanza y el aprendizaje del italiano como LE”, en: *Transfer*, Vol. III, Núm. 2, págs. 32-41, disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Transfer/article/view/203825/272336>, consultado el 17 de agosto de 2013.
- ARMUS, Diego (2000) “Mirando a los italianos. Algunas imágenes esbozadas por la elite en tiempos de la inmigración masiva”, en: DEVOTO, Fernando y Gianfausto ROSOLI (eds.) *La inmigración italiana en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Biblos, págs. 141-164.
- BARBOUR, Stephen (2004) “National Language and Official Language/Nationalsprache und Amtssprache”, en: AMMON, Ulrich, Norbert DITTMAR y Klaus MATTEHEIER (eds.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, Vol. I, págs. 288-295.
- BARRIOS, Graciela (2008) *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*, Montevideo, Universidad de la República.
- BAZZOCCHI, Gloria y Pilar CAPANAGA (eds.) (2006) *Mediación lingüística de lenguas afines: español / italiano*, Bologna, Gedit Edizioni.
- BETTONI, Camilla y Giancarla MARCHI (2004) “Actividades extracurriculares en el aprendizaje de lengua extranjera” en: *Núcleo*, número especial, págs. 31-51.
- BLANCO, Mercedes Isabel (1987) “Las actitudes lingüísticas frente a la inmigración”, en: *Cuadernos del Sur*, Núm. 19-20, págs. 21-41.

- BLANCO, Isabel, Elizabeth RIGATUSO y Silvia SUARDÍAZ DE ANTOLLINI (1982) “Asimilación lingüística de los inmigrantes italianos en Aldea Romana”, en: *Cuadernos del Sur*, Núm. 15, págs. 99-115.
- CALVI, Maria Vittoria (2003) “Lingüística contrastiva de español e italiano”, en: *Mots Palabras Words. Studi linguistici*, Núm. 4, págs. 17-34, disponible en: http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Contrastividad%20en%20general/Calvi,%20Linguistica%20Contrastiva%20de%20Espa%C3%B1ol%20e%20Italiano.pdf, consultado el 15 de julio de 2013.
- CACOPARDO, María Cristina y José Luis MORENO (2000) “Características regionales, demográficas y ocupacionales de la inmigración italiana a la Argentina (1880-1930)”, en: DEVOTO, Fernando y Gianfausto ROSOLI (eds.) *La inmigración italiana en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Biblos, págs. 63-85.
- COOPER, Robert (1997) [1989] *La planificación lingüística y el cambio social*, Madrid, Cambridge University Press.
- CROCITTO CUONZO, José Rafael (1987) *Difusión de la cultura italiana en Bahía Blanca (Rep. Argentina) 1911-1986*, Bahía Blanca.
- DEUMERT, Ana (2004) “Ethnicity/Ethnizität”, en: AMMON, Ulrich, Norbert DITTMAR y Klaus MATTEHEIER (eds.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, Vol. I, págs. 355-360.
- DEUMERT, Andrea (2000) “Language and planning policy”, en: MESTHRIE, Rajend, Joan SWANN, Ana DEUMERT y William L. LEAP, *Introducing Sociolinguistics*, Edinburgh, Edinburgh University Press, págs. 384-418, disponible en: <http://emile.uni-graz.at/pub/05s/2005-04-0003.PDF>, consultado el 19 de abril de 2013.
- DEVOTO, Fernando (2003) *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- DI TULLIO, Ángela Lucía (2003) *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*, Buenos Aires, Eudeba.
- DI TULLIO, Ángela L. (2004) “La construcción de la tradición cultural y la identidad lingüística: Sarmiento y Borges” (disponible en http://congresosdel Lengua.es/rosario/ponencias/aspectos/tullio_a.htm, página accedida el 21 de enero de 2013).
- EDWARDS, John (2009) *Language and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ELLIS, Rod (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, disponible en:

http://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=Wwdb7P0CG5AC&oi=fnd&pg=PA3&dq=rod+ellis+second+language+&ots=et71xUxzFg&sig=FAiOzujUVrYiuenLRsfzD1GAV50&edir_esc=y, consultado el 13 de julio de 2013.

- FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz (1978) “Algunos aspectos de la asimilación lingüística de la población inmigratoria en la Argentina”, en: *International Journal of the Sociology of Language*, Núm. 18, págs. 5-36.
- FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz (1979) *La asimilación lingüística de los inmigrantes*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz (1984) “Mantenimiento y cambio de lengua entre los italianos del sudoeste bonaerense”, en: *Studi emigrazione*, Núm. 75, págs. 305-318.
- FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz (1991) “Variables que actuaron en el mantenimiento y cambio de lengua”, en: FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz et al., *Lengua e inmigración. Mantenimiento y cambio de lenguas inmigratorias*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, págs. 13-34.
- FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz (1996) “Contacto lingüístico: lenguas inmigratorias”, en: *Signo y seña*, Núm. 6, págs. 437-457.
- FONTANELLA DE WEINBERG, María B., Mercedes I. BLANCO, Elizabeth RIGATUSO y Silvia SUARDÍAZ DE ANTOLLINI (1987) “Mantenimiento y cambio de lengua en distintos subgrupos de la comunidad italiana del partido de Bahía Blanca”, en: LO CASCIO, Vincenzo (ed.), *L'Italiano in America Latina*, Firenze, Felice Le Monnier, págs. 204-230.
- GARDNER, Robert C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, London/Ontario.
- GARDNER, Robert C. y Wallace E. LAMBERT (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- GARVIN, Paul y Madeleine MATHIOT (1974) “La urbanización del idioma guaraní. Problema de Lengua y cultura”, en: GARVIN, Paul y Yolanda LASTRA DE SUÁREZ (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, págs. 303-313.
- GIL, Gastón Julián (2007) “Las identidades regionales italianas en la Argentina y la reinención de la etnicidad”, en: *Estudios migratorios latinoamericanos*, Núm. 63, págs. 299-330.

- GILES, Howard y Patricia JOHNSON (1987) “Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance”, en: *International Journal of the Sociology of Language*, Núm. 68, págs. 69-99.
- HELLER, Monica (2005) “Language and Identity/Sprache und Identität”, en: AMMON, Ulrich, Norbert DITTMAR y Klaus MATTHEI (eds.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, Vol. II, págs. 1582-1586.
- HIDALGO, Margarita (2008) “Indicators of bilingualism and identity. Samples from the Spanish-speaking world”, en: NIÑO-MURCIA, Mercedes y Jason ROTHMAN (eds.), *Bilingualism and identity. Spanish at the crossroads with other languages*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, págs. 333-357.
- HIPPERDINGER, Yolanda (1991) “Aspectos sociolingüísticos del bilingüismo alemán-español de los alemanes del Volga de Coronel Suárez”, en: FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz et al., *Lengua e inmigración. Mantenimiento y cambio de lenguas inmigratorias*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, págs. 63-86.
- HIPPERDINGER, Yolanda (1994) *Usos lingüísticos de los alemanes del Volga*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- HIPPERDINGER, Yolanda (1998) “Pautas de uso idiomático en la comunidad italiana de posguerra en Bahía Blanca”, en: Sociedad Argentina de Lingüística (ed.), *La oralidad*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, Tomo I, págs. 363-367.
- HIPPERDINGER, Yolanda (1999) “La inmigración masiva en Argentina y el multilingüismo regional”, en: *Anuario de Lingüística Hispánica XII-XIII, Homenaje al Dr. Germán de Granda*, Tomo II, págs. 629-641.
- HIPPERDINGER, Yolanda (2001) *Integración y adaptación de transferencias léxicas. Contribución al estudio del contacto lingüístico en español bonaerense*, Bahía Blanca, EdiUNS.
- HIPPERDINGER, Yolanda (2004) “Conservación/desplazamiento de lenguas inmigratorias en el sudoeste bonaerense: Evolución del multilingüismo inmigratorio en la Argentina monolingüe”, en: KREMnitz, Georg y Joachim BORN (Hrsg.) *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina. Conversaciones sobre investigación en Argentina y en países germanófonos. Actas del coloquio*, Wien, Edition Praesens, págs. 133-145.
- HIPPERDINGER, Yolanda (2008) “Los tuyos, los míos, los nuestros. Emergentes (socio)lingüísticos del contacto en el sudoeste bonaerense”, en: JONES, Sandra Luben (comp.), *Investigaciones en la Patagonia III*, Comodoro Rivadavia, Universidad Nacional de la Patagonia (formato digital).

- HIPPERDINGER, Yolanda (2012) “La ruta de la sociolingüística” (conferencia), *I Jornada Académica “Rutas de la Lingüística en la Argentina”*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- HIPPERDINGER, Yolanda y Elizabeth RIGATUSO (1996) “Dos comunidades inmigratorias conservadoras en el sudoeste bonaerense: dinamarqueses y alemanes del Volga”, en: *International Journal of the Sociology of Language*, Núm. 117, págs. 39-61.
- JANÉS CARULLA, Judit (2006) “Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico”, en: *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 20, Núm. 2, págs. 117-132, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411341008.pdf>, consultado el 19 de diciembre de 2012.
- KLOSS, Heinz (1967) “‘Abstand Languages’ and ‘Ausbau Languages’”, en: *Applied Linguistics* 9/7, págs. 29-41.
- KLOSS, Heinz (1969) *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*, Quebec, International Centre for Research on Bilingualism.
- KRAPPMANN, Lothar (2004) “Identität/Identity”, en: AMMON, Ulrich, Norbert DITTMAR y Klaus MATTEHEIER (eds.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, Vol. I, págs. 405-412.
- KREMnitz, Georg (2002) “Pigüé: le mythe de la langue. Occitan, français et espagnol dans una petite ville argentine”, en HIPPERDINGER, Yolanda (comp.) *Contacto. Aportes al estudio del contacto lingüístico en Argentina*, Bahía Blanca, EdiUNS, págs. 125-137.
- LAMBERT, Wallace E. (1969) “Psychological Aspects of Motivation in Language Learning”, en: *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association*, May, 5-11.
- LAMBERT, Wallace (1974) “Culture and language as factors in learning and education”, en: ABOUD, Frances E. y Robert D. MEADE (eds.), *Cultural factors in learning and education*, Washington, 5th Western Washington Symposium on Learning.
- LEEMAN, Jennifer (2006-2007) “The Value of Spanish: Shifting Ideologies in United States Language Teaching”, en: *Association of Departments of Foreign Languages Bulletin*, Vol. 38, Núms. 1-2, págs. 32-39.
- LUDWIG, Ramona (2004) “La política lingüística y las tendencias inmigratorias actuales en la Argentina”, en: KREMnitz, Georg y Joachim BORN (Hrsg.), *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina. Conversaciones sobre investigación en Argentina y en países germanófonos. Actas del coloquio*, Wien, Edition Praesens, págs. 189-196.

- LUQUE, Beatriz (2008) “Enfoques actuales usados en la enseñanza de segundas lenguas”, en: *Letras*, v. 50, Núm. 76, disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832008000100007&script=sci_arttext, consultado el 9 de marzo de 2013.
- MADERA, Mónica (1999) “Identidad de grupo y funciones de la lengua en el análisis de la desaparición o mantenimiento de una lengua”, en: HERZFELD, Anita y Yolanda LASTRA (eds.), *Las Causas Sociales de la Desaparición y del Mantenimiento de las Lenguas en las Naciones de América*, Hermosillo, Universidad de Sonora, págs. 137-149.
- MAGGI, Silvio (2007) “El italiano contemporáneo por hispanohablantes: aspectos fonológicos”, en: *Quaderns d'Italià*, Núm. 12, págs. 61-90, disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/qdi/11359730n12p61.pdf>, consultado el 15 de julio de 2013.
- MARANGON, Giorgia (2009) “Italiano y español: lenguas afines. Importancia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2”, en: *AnMal Electrónica*, Núm. 27, págs. 185-194, disponible en: <http://www.anmal.uma.es/numero27/Italiano.pdf>, consultado el 15 de julio de 2013.
- MASCALI, Giuseppina (1999) “La lengua italiana en Murcia: ¿quién la estudia y por qué? (Perfil de nuestros alumnos: actitudes y motivación)”, en: LADRÓN DE GUEVARA, Pedro Luis, Antonio Pablo ZAMORA y Giuseppina MASCALI (eds.) *Homenaje al profesor Trigueros Cano. Tomo II*, Murcia, Universidad de Murcia, págs. 519-538, disponible en: http://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=0BSsPIUmimwC&oi=fnd&pg=PA519&dq=giuseppina+mascali+la+lengua+italiana&ots=1_czPjkHz8&sig=gDe3ocF9ygbDzTB7M5gM_1cze2Y&redir_esc=y#v=onepage&q=giuseppina%20mascali%20la%20lengua%20italiana&f=false, consultado el 13 de julio de 2013.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2004) “Planificación lingüística en España”, en: *ABH – Associação Brasileira de Hispanistas, III Congresso Brasileiro de Hispanistas*, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, disponible en: <http://urbinavolant.com/archivos/curso1011/Term/lecttema08.doc>, consultado el 19 de abril de 2013.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2007) “Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística”, en: *Revista de Educación*, Núm. 343, págs. 55-70, disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_03.pdf, consultado el 8 de marzo de 2013.
- PASCALE, Giovanna y Giancarla MARCHI (2011) “Perfil del estudiante y motivación en el aprendizaje del italiano como lengua extranjera”, en: *Núcleo*, Núm. 28, págs. 167-193, disponible en: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_n/article/view/2477/2371, consultado el 19 de agosto de 2013.

- PEREIRA, Silvia e Yris CASSART (2009) “Motivación de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje de L2 en dos escenarios: formal e informal”, en: *Entre Lenguas*, Vol. 14, págs. 63-76, disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29561/5/articulo4.pdf>, consultado el 20 de agosto de 2013.
- RIGATUSO, Elizabeth (1982) “Algunos aspectos del mantenimiento y cambio de lengua en la colectividad dinamarquesa de la provincia de Buenos Aires”, en: *Cuadernos del Sur*, Núm. 15, págs. 117-142.
- RIGATUSO, Elizabeth y Silvia SUARDÍAZ DE ANTOLLINI (1996) “Algunos aspectos del mantenimiento y cambio de lengua en la colectividad italiana de Ingeniero White”, en: *Estudios sobre el español de la Argentina IV*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, págs. 145-171.
- RIGATUSO, Elizabeth y Yolanda HIPPERDINGER (1998) “Factores convergentes en procesos de mantenimiento y cambio de lengua. Lengua e inmigración en el sudoeste bonaerense”, en: ALZOLA, Nilsa M. y Dinko CVITANOVIC (comps.), *La Argentina y el Mundo del siglo XX. Actas de las Jornadas Internacionales*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, págs. 702-714.
- RIGATUSO, Elizabeth y Yolanda HIPPERDINGER (1999) “Interacción de políticas lingüísticas en situaciones de inmigración. La comunidad italiana en el partido de Bahía Blanca”, en: BEIN, Roberto, Natalia BLAISTEN y Lía VARELA (eds.), *Políticas Lingüísticas para América Latina*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Tomo II, págs. 489-506.
- RIGATUSO, Elizabeth y Yolanda HIPPERDINGER (2004) “Asimilación lingüística de los inmigrantes italianos y sus descendientes en Argentina. El caso de la comunidad italiana en el sudoeste bonaerense” (panel), *VI Jornadas Académicas de Integración Curricular “Lenguaje e identidad”*, Buenos Aires, Fundación Auge-Universidad Maimónides.
- RUBIN, Joan (1968) *National Bilingualism in Paraguay*, The Hague, Mouton.
- SÁNCHEZ, María Pilar y Rosario RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE (1986) “La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales”, en: *Infancia y aprendizaje*, Núm. 33, págs. 3-26, disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2926342.pdf, consultado el 8 de marzo de 2013.
- SCHEU, U. Dagmar y Patricia BOU FRANCH (1993) “Distancia cultural entre L1 y L2 en el aprendizaje de lenguas extranjeras”, en: *Revista española de lingüística aplicada*, Año IX, págs. 27-57, disponible en: dialnet.unirioja.es, consultado el 13 de julio de 2013.

- SEMINO, María Josefina Israel (2007) *Español y portugués: desenredando las lenguas. Guía para profesores y alumnos brasileños*, Rio Grande, Editora Da Furg.
- SICHRA, Inge (2003) “¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? La situación sociolingüística en América Latina y la planificación lingüística”, en: *Seminario Mineduc - UNAP: Contexto sociolingüístico en comunidades escolares indígenas de Chile*, Iquique, Universidad Arturo Prat, disponible en: <http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1307896581pol%C3%ADticasling%C3%BC%C3%ADsticasenChile.pdf>, consultado el 19 de abril de 2013.
- SPOLSKY, Bernard (1969) “Attitudinal Aspects of Second Language Learning”, en: *Language Learning*, Núm. 19, 3/4, págs. 171-185.
- TAJFEL, Henri (1978) “Social categorization, social identity and social comparison”, en: TAJFEL, Henri (ed.), *Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*, London, Academic Press, págs. 61-76.
- TAYLOR, Donald M., Roch MEYNARD y Elisabeth RHEAULT (1977) “Threat to Ethnic Identity and Second-language Learning”, en: GILES, Howard, *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, London, Academic Press, págs. 99-118.
- TUSÓN VALLS, Jesús (2010) *Los prejuicios lingüísticos*, Barcelona, Octaedro, disponible en: <http://www.caja-pdf.es/2011/04/07/lpl-1/lpl.pdf>, consultado el 25 de octubre de 2013.
- VANDERMEEREN, Sonja (2005) “Research on Language Attitudes/Spracheinstellungsforschung”, en: AMMON, Ulrich, Norbert DITTMAR y Klaus MATTHEIER (eds.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, Vol. II, págs. 1318-1332.
- VAN DIJK, Teun A. (1984) *Prejudice in Discourse. An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, disponible en: <http://books.google.com.ar/books?id=TpLpz2dlfHwC&pg=PA2&lpg=PA2&dq=prejudice+in+discourse+van+dijk&source=bl&ots=mRnPBymufc&sig=i8ZKqT1wE5uw9BEq5uZOE3DRISI&hl=es&sa=X&ei=UiVpUqCKN9Wv4APgmoHwBg&ved=0CEQQ6AEwBDgK#v=onepage&q=prejudice%20in%20discourse%20van%20dijk&f=false>, consultado el 24 de octubre de 2013.
- VEDOVELLI, Massimo (2001) “L’italiano lingua seconda, in Italia e all’estero”, en: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Núm. 73, págs. 11-48, disponible en: https://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2001_073.pdf#page=10, consultado el 13 de julio de 2013.

- VIRKEL, Ana E. (1991) “El bilingüismo idish-español en dos comunidades bonaerenses”, en: FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz et al., *Lengua e inmigración. Mantenimiento y cambio de lenguas inmigratorias*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, págs. 113-132.
- VIRKEL, Ana E. (2004) *Español de la Patagonia. Aportes para la definición de un perfil sociolingüístico*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras.