

Actitudes lingüísticas y variación en ELE: cómo integrar variedades del español en el aula de estudiantes italianos

MARIACHIARA MINICHELLO

ELENA FERNÁNDEZ DE MOLINA ORTÉS (CORRESPONDING AUTHOR)

Universidad de Granada

Received: 2025-05-07 / Accepted: 2025-06-12

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXV.33219>

Porta Linguarum ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Las actitudes y creencias de los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) hacia las diferentes variedades lingüísticas pueden tener un impacto significativo en su desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales. Este estudio explora las percepciones de hablantes italianos sobre una variedad innovadora del español: la variedad granadina. Se analizan también los factores personales (como la convivencia con una pareja granadina) y académicos (lugar de formación) que podrían influir en dichas actitudes. La investigación se basa en los resultados de entrevistas que se realizaron a 30 hablantes italianos residentes en Granada que tienen el español como segunda lengua. En las preguntas se abordaron cuestiones tanto sobre percepciones directas como indirectas sobre el español andaluz y granadino. Los resultados indican que los aprendientes con formación académica previa, especialmente universitaria, tienden a mostrar actitudes más negativas hacia la variedad lingüística, aunque la ciudad de Granada en sí es valorada positivamente. A partir de estas conclusiones, proponemos actividades didácticas específicas sobre las variedades lingüísticas del español con las que se fomente una competencia intercultural más sólida en el aula de ELE.

Palabras clave: actitudes lingüísticas, variación, ELE, estudiantes italianos.

Linguistic attitudes and variation in Spanish as a foreign language: how to integrate Spanish varieties in Italian students' class

ABSTRACT: Students' attitudes and beliefs toward different linguistic varieties in Spanish as a foreign language can significantly impact their development of linguistic and intercultural competencies. This study explores the perceptions of Italian speakers regarding an innovative variety of Spanish: the Spanish of Granada. It also examines personal factors (such as living with a partner of Granada) and academic factors (place of education) that may influence these attitudes. The research is based on interviews conducted with 30 Italian speakers residing in Granada who speak Spanish as a second language. The questions addressed both direct and indirect perceptions of Andalusian and Spanish variety of Granada. The results indicate that learners with prior academic training, especially at the university level, tend to have more negative attitudes toward this linguistic variety, although the city of Granada itself is viewed positively. Based on these findings, we propose specific didactic activities on the linguistic varieties of Spanish, aiming to foster stronger intercultural competence in the Spanish classroom.

Keywords: Linguistic attitudes, variation, SFL, Italian students.

1. PRESENTACIÓN

Según los datos del Anuario del Instituto Cervantes (2024), en el año 2024 hay cerca de 600 millones de hablantes potenciales de español en el mundo. Sin embargo, aun siendo una lengua global, con una gran extensión geográfica y con una gran riqueza lingüística y cultural, todavía hoy existe el debate sobre qué español enseñar. Cualquier docente de español como segunda lengua (L2) o como lengua extranjera (LE) alguna vez se ha planteado preguntas como: ¿qué variedad debo usar en clase? ¿debo trabajar las variedades lingüísticas del español? Y, si lo hago, ¿cuándo las puedo comenzar a introducir? ¿es mejor en los niveles intermedios o se deben trabajar en el aula desde los niveles iniciales? (Andión-Herrero, 2017; Contreras-Izquierdo, 2023; Poch-Olivé, 2024).

Tradicionalmente, la variedad castellana ha sido el modelo de referencia para la enseñanza del español y, por consiguiente, ha sido el punto de partida para trabajar con otras variedades lingüísticas en el aula; así se refleja, todavía hoy, en parte de las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2022) y en el Plan Curricular de Instituto Cervantes (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006) y se constata, como se comprobará a lo largo de este trabajo, en la creación de materiales para la enseñanza de ELE.

En el caso del español, lengua con varios referentes normativos, la elaboración de un modelo lingüístico es una tarea compleja que requiere, al menos, considerar el estándar (común y neutro) y una variedad preferente que responda a la situación concreta de aprendizaje y a las expectativas de los aprendices; además, deben tenerse en cuenta rasgos de variedades periféricas que muestren pluralidad lingüística (Andión Herrero, 2019, p. 139).

Sin embargo, también es cierto que la política panhispánica (ASALE, 2004) ha promovido una visión pluricéntrica del español que deja a un lado el etnocentrismo (con el español de España como referente) y que, sin duda, favorece la creación de itinerarios y de métodos que permiten acercarse a una enseñanza intercultural y plurinormativa (Águila-Escobar, 2016; Andión Herrero, 2019, p. 137). Así se comprueba, por ejemplo, en el PCIC, donde se indica que, si bien la norma centro-norte peninsular (variedad castellana) es la referencia, no es la única válida para la enseñanza del español. Según las recomendaciones del plan curricular, en el aula se deben tratar y comentar todas las variedades; es labor del docente seleccionar una variedad (que puede y suele ser la suya propia) y graduar la importancia que tienen los diferentes rasgos geolingüísticos de las distintas áreas favoreciendo, de esta forma, una integración progresiva de nuevas variantes. Asimismo, en el desarrollo de su competencia sociolingüística, el estudiantado necesita conocer y reconocer las variedades lingüísticas de la lengua aprendida dado que su desconocimiento puede dificultar, entre otras cosas, su comprensión auditiva o visual (Andión-Herrero y Criado de Diego, 2019; Consejo de Europa, 2022, p. 164); esto supone incluir muestras escritas y reales que integren las distintas variedades del español con información (socio)lingüística relevante y reconocible por el estudiantado.

Sin embargo, y aun teniendo en cuenta estas recomendaciones, la aplicación y el trabajo con las variedades en el aula no siempre se realiza con esta perspectiva. Por una parte, y

como veremos en las secciones 2.3. y 2.4., los manuales de español no siempre reflejan esta realidad sociocultural y lingüística. Por otra parte, el profesorado, bien por motivos personales (actitudes hacia las variedades), o bien por cuestiones académicas (objetivos de aprendizaje del estudiantado, tiempo del curso), se centra más en ciertos aspectos y no valora tanto el conocimiento sociolingüístico y cultural. Estas decisiones pueden influir negativamente en los estudiantes de español. Primero, el desconocimiento de las variedades lingüísticas puede repercutir en la experiencia del estudiantado en un país hispanohablante de acogida: la falta de comprensión de ciertas variedades puede influir en problemas de asimilación y aculturación en su nueva comunidad (Caravedo, 2009; Gugenberger, 2007, 2020) y puede ser una causa de rechazo de estos hablantes hacia su nueva vida en otro país (Moreno-Fernández, 2013; Moreno-Fernández, 2009). Asimismo, si tenemos en cuenta que el docente es un modelo lingüístico y una referencia para el estudiantado, la ausencia de un trabajo explícito sobre estos aspectos o las actitudes y creencias que el profesorado transmita en el aula pueden generar actitudes heredadas (no siempre positivas) que influyan en su experiencia vital en un país de acogida (Contreras-Izquierdo, 2023).

Estos problemas aparecen, sobre todo, en las experiencias de emigrantes que durante su formación académica en el país de origen han aprendido una variedad concreta (generalmente una variedad conservadora, como la castellana en España) y no han tenido referencias positivas (o referencias, simplemente) de otras variedades, sobre todo, de las áreas innovadoras del español. Hay que tener en cuenta que, desde su llegada, los inmigrantes sufren un proceso de asimilación y aculturación durante el que, desde un punto de vista psicológico, deben (re)construir una relación entre los modos de hablar y los “sistemas de creencias y valores propios de la sociedad” de acogida (Caravedo, 2009, p. 31). Si estos sistemas no han sido trabajados con anterioridad y sus modelos lingüísticos no han sido positivos, les será mucho más difícil llegar a un proceso de aculturación en su nueva comunidad.

Con este trabajo se comprobará cuáles son las actitudes y creencias de los italianos sobre una variedad innovadora del español europeo: la variedad granadina. Partimos, en este caso, de un grupo de hablantes heteroglósicos con una lengua de proximidad, lo que favorece la competencia lingüística previa de estos hablantes que, además, bien por motivos académicos o personales, tuvieron un conocimiento previo del idioma¹. No obstante, hay que tener en cuenta que, en Italia, en la enseñanza de español predomina la variedad castellana, y este modelo de referencia puede influir en cómo valoran los italianos las variedades lingüísticas y, también, a la comunidad de acogida (Nanetti, 2014). Asimismo, la visión no siempre positiva de la variación dialectal por parte de los italianos puede ser un factor influyente, también, en una escasa disposición por usar una variedad lingüística.

¹ La enseñanza de español en Italia está en auge; como se indica en Bonomi et. al. (2024) , el español en Italia ha adquirido una gran importancia dado que es una lengua de prestigio que se ha transmitido gracias a políticas lingüísticas; además, el español en Italia es una lengua migratoria que “se ha difundido a través de un proceso de abajo a arriba y que a menudo se configura como el resultado de prácticas translingües” (Bonomi et al., 2024, p. 17; Calvi, 2023). Según los datos demolingüísticos aportados en Bonomi et. al. (2024), el 6,6% de los italianos comprende el español: es la tercera lengua estudiada en la enseñanza secundaria, y es la segunda lengua más estudiada en el nivel superior.

Además, es interesante tener en cuenta que el comportamiento de estos hablantes con respecto a otras lenguas y variedades para conocer su perfil lingüístico; aunque la bibliografía sobre el tema es limitada, son relevantes los trabajos de Ennis (2015) y Ariolfo y Capelli (2024) sobre la emigración italiana en Argentina: si bien existe una buena interacción entre el italiano y el español rioplatense, los inmigrantes tienden a preservar su identidad lingüística. En el contexto irlandés, el estudio de Regan (2023) muestra que los inmigrantes italianos mantienen una actitud positiva y normativamente rigurosa hacia su lengua de origen. Aunque se adaptan funcionalmente al inglés irlandés, no le atribuyen el mismo valor simbólico ni invierten un esfuerzo equivalente para llegar a dominarlo, lo que indica una relación instrumental con la L2 y un fuerte apego afectivo y cultural a la L1 (Regan, 2023, p. 12). Por lo tanto, y según los estudios realizados sobre los italianos, son hablantes que tienden a preservar su lengua y su cultura, valoran su idioma como un elemento central de su identidad y, aunque se adaptan lingüísticamente cuando es necesario, no son objetivos principales en su comunicación en una lengua extranjera.

Este interés por mantener su identidad y cultura puede ser también, en algunos casos, un impedimento para su integración en las comunidades de acogida. Desde nuestro punto de vista, las experiencias personales y las vivencias en la comunidad pueden ser determinantes en un cambio de perspectiva de los hablantes. Por esta razón, en este trabajo se comprobará, a partir de factores extralingüísticos como la procedencia de la pareja o la profesión que tienen los italianos, cuáles son las valoraciones que hacen de la variedad granadina y, también, sobre la ciudad. Asimismo, y para poder trazar un perfil lingüístico de estos hablantes, comprobaremos si los inmigrantes se sienten lingüísticamente cercanos a la variedad a partir de su propia percepción lingüística.

2. EL TRATAMIENTO DE LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS EN AULA DE ESPAÑOL: ACTITUDES LINGÜÍSTICAS Y FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD

Como se ha observado hasta ahora, la política panhispánica ha promovido la inclusión de las variedades lingüísticas en las aulas de español dado que, actualmente, se considera fundamental trabajar con aspectos lingüísticos y culturales que permitan a los aprendientes desarrollar una conciencia sociolingüística de la lengua que están estudiando para favorecer su integración en comunidades hispánicas (Contreras-Izquierdo, 2023) y, sobre todo, para que vayan creando una identidad propia en la lengua que están aprendiendo. El papel del profesorado, en este caso, es muy relevante, dado que la imagen que proyecta sobre la lengua, sus hablantes y su cultura suele ser el punto de partida para despertar el interés por la lengua que aprenden sus estudiantes. Sin embargo, no hay que olvidar que, como hablante de español, el profesorado tiene sus propias creencias y actitudes sobre su lengua y hacia las variedades.

2.1. Creencias y actitudes lingüísticas por parte del profesorado de español

El concepto de actitud lingüística procede de la psicología social (Moreno-Fernández, 2012) y se define como una respuesta emocional e intelectual de los miembros de una

sociedad hacia las lenguas, dialectos y acentos (Trudgill y Hernández-Campoy, 2007). Las actitudes son subjetivas, y se crean a partir de percepciones que los hablantes han tenido de una lengua o de una variedad; asimismo, se pueden crear por la asimilación de creencias aprendidas (por la conciencia sociolingüística del hablante) y también pueden ser heredadas histórica e institucionalmente. En español, el prestigio que se le ha otorgado tradicionalmente a las variedades conservadoras, principalmente a la castellana, tiene todavía hoy un reflejo en las creencias de los hablantes. Así se ha corroborado en las investigaciones enmarcadas en el proyecto PRECAVES XXI (Cestero y Paredes, 2018), tanto en las respuestas de encuestados del centro-norte peninsular (Carmargo-Fernández y Méndez-Guerrero, 2022; A. Cestero-Mancera y Paredes-García, 2022; Illamola-Gómez, 2022), como en los de la zona meridional y Canarias (Cruz-Ortiz, 2024; Cruz-Ortiz et al., 2024; Manjón-Cabeza Cruz, 2018; Santana-Marrero y Manjón-Cabeza Cruz, 2021; Trigo-Ibáñez y Clotilde-Santos, 2022). Estas tendencias se repiten, también, en encuestados de Hispanoamérica (Calvo-Shadid y Castillo-Rivas, 2014; González-Rátiva et al., 2022; Gutiérrez-Böhmer y Borzi, 2022; Rojas, 2012). En estos casos, las creencias positivas de los hablantes hacia la variedad castellana le confieren un estatus y, sobre todo, la beneficia, porque sus rasgos son aceptados por los usuarios de la lengua. Sin embargo, una mala conciencia sociolingüística puede generar creencias negativas, lo que conlleva una estigmatización de los rasgos de las variedades (Cestero-Mancera y Paredes-García, 2015). Es lo que tradicionalmente ha ocurrido, en el caso del español, con las variedades innovadoras: sus rasgos no son bien valorados y, por lo tanto, no son referentes en el idioma y es una valoración que sigue apareciendo en los trabajos actuales.

Esta realidad sociolingüística tiene un reflejo directo en las actitudes y creencias de profesores de español: todavía hoy, en la mayoría de los casos, la variedad castellana sigue siendo la más utilizada en el aula, incluso cuando no es la propia del profesorado (Andión-Herrero, 2009; Contreras-Izquierdo, 2023); concretamente, se usa el español hablado en Madrid, Castilla y León o Valladolid. Así lo revelan los trabajos citados anteriormente: en sus resultados se observa que, aunque es cierto que el profesorado valora positivamente el uso y el conocimiento de las variedades como parte de la formación del estudiantado, aún existe un predominio del uso de las variedades conservadoras en el aula, sobre todo de la variedad castellana (y también la peruana o la colombiana, por ejemplo), bien por motivos históricos (variedad de prestigio) o por cuestiones académicas (exigencias de centros de trabajo, peticiones del alumnado etc.). Asimismo, el profesorado de español aún valora negativamente las variedades innovadoras desde un punto de vista académico (Contreras-Izquierdo, 2023). Esto influye de forma negativa en los estudiantes dado que, cuando se enfrentan a un espacio lingüístico distinto de su modelo de referencia, pueden rechazarlo. Así se ha comprobado en los trabajos realizados por Svetozarovová (2021; 2024) y Sosinski y Waluch-de la Torre (2021) en los que analizan las valoraciones que hacen los estudiantes de Europa central y del este sobre las variedades innovadoras del español como la andaluza o la rioplatense: generalmente, son negativas, entre otras cuestiones, por su dificultad e inteligibilidad. Si residen en una zona lingüísticamente innovadora, mantienen la variedad castellana aprendida y no suelen adaptarse a la forma de hablar de su comunidad de acogida.

2.2. El tratamiento de las variedades de español en el aula de ELE

Las percepciones que tienen los estudiantes hacia las variedades del español suelen estar directamente relacionadas con la falta de referentes lingüísticos de estas variedades en el aula, dado que la mayoría de los manuales utilizan el castellano como referencia y, además, no existe un trabajo explícito con variedades innovadoras del español. Así se ha comprobado en los análisis de materiales didácticos que se han realizado desde finales del siglo XX hasta la actualidad (Andión-Herrero, 1997; García-Fernández, 2010; González-Sánchez y Andión-Herrero, 2021). Si bien es cierto que en los últimos años las variedades están más presentes en los manuales, todavía sigue predominando la variedad castellana, independientemente, incluso, del tipo de hablante al que van dirigidos y sus objetivos de aprendizaje. Esta tendencia se refuerza en las muestras orales que se utilizan en los manuales para realizar tareas de comprensión oral. En el trabajo de Criado-Torres y Svetozarovová (2024) las autoras analizaron 3894 muestras de audio de 80 manuales de español y comprobaron que la variedad castellana (66,11%) es, con diferencia, la más utilizada en los manuales, frente a la rioplatense (9,10%), la centroamericana (6,70%) y la andina (5,77%), la andaluza (2,56%), la chilena (1,19%) y la canaria (0,77%). Es interesante advertir que, si bien algunas variedades como la andaluza y la chilena aparecen en los niveles iniciales (de forma neutralizada), las editoriales las exponen con más frecuencia en los niveles intermedios (B1-B2). En estos manuales se sigue una metodología en la que se prioriza un modelo más simplificado en los primeros niveles para facilitar la comprensión y la adquisición del español; no obstante, la presencia de variedades lingüísticas diferentes a la castellana no es habitual en las referencias didácticas que utiliza el estudiantado.

2.3. Las variedades del español en los manuales de español en Italia

En Italia, la distinción entre “lengua” y “dialecto” es muy marcada, lo que lleva a que muchas variedades del español sean percibidas como “dialectos” (con una connotación negativa) en lugar de como variedades legítimas de la lengua (Nanetti, 2014). Los materiales didácticos de la enseñanza de español en Italia siguen los patrones observados en otras áreas: la variedad peninsular es la más utilizada, y la castellana es la predominante. En la mayor parte de los manuales, las demás variedades se trabajan de forma esporádica en apartados dedicados a aspectos socioculturales de áreas hispanoamericanas (Nanetti, 2014; Níkleva y Greco, 2016) y, además, en muchos casos se presenta una imagen estereotipada y superficial, con descripciones sobre la cultura, la gastronomía o las festividades de algunas áreas (Níkleva y Greco, 2016). Los italianos, por lo tanto, parten de una visión muy reducida, incluso anecdótica, de la variedad lingüística y la cultura hispánica; esta conciencia sociolingüística sobre las áreas geolingüísticas del español (diferentes a la castellana) y sus actitudes negativas hacia las variedades, pueden influir en sus experiencias temporales o permanentes con el español.

3. METODOLOGÍA

El diseño de esta investigación se ha realizado teniendo en cuenta la metodología propuesta por el proyecto PALER-GR (Proyecto para el Estudio Lingüístico de la Adecuación de los Emigrantes Residentes en Granada) (Manjón Cabeza-Cruz, 2020) y que ha sido utilizada, hasta la actualidad, en trabajos relevantes para el estudio de la posible acomodación lingüística de los inmigrantes en Granada desde un punto de vista sociolingüístico (Castañeda-González y Ruiz-González, 2022; Fernández de Molina, 2019; Fernández de Molina, 2022; Manjón-Cabeza Cruz y Oyono-Midje, 2022; Montoro-del Arco, 2022; Oyono-Midje, 2021, 2023; Sosinski, 2022; Svetozarovová y Cruz-Ortiz, 2022; Waluch-de la Torre, 2022).

3.1. Muestra de población y selección de informantes

Para realizar este trabajo se han seleccionado 30 informantes de origen italiano que viven en Granada desde hace, al menos, 10 años.

Tabla 1. *Resumen de las características de los informantes del estudio*

NIVEL DE INSTRUCCIÓN/	ESTUDIOS SECUNDARIOS		ESTUDIOS UNIVERSITARIOS		TOTAL
EDAD/GÉNERO	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	
1G (20-34 años)	0	0	1	2	3
2G (35-55 años)	5	2	7	11	25
3G (55>)	0	1	1	0	2
Total	5	3	9	13	30

Como se observa en la tabla 1, el corpus está compuesto por 30 informantes: 16 mujeres, de las cuales 13 tienen estudios universitarios y 3 poseen estudios secundarios, y 14 hombres, de los cuales 9 cuentan con estudios universitarios y 5 con estudios secundarios. La mayoría de los participantes, un total de 25, pertenecen a la segunda generación, un número representativo, realmente, de la población italiana en Granada dado que, según los datos del INE del año 2022, la media de edad de este grupo de inmigrantes es de cuarenta años.

Tabla 2. *Edad, género, estudios y profesión de los informantes*

Informante	Edad	Género	Estudios	Ocupación
M1	50	Mujer	Universitarios	Empresaria
M2	44	Mujer	Universitarios	Empleada en una empresa de diseño
M3	40	Mujer	Universitarios	Profesora
H4	40	Hombre	Secundarios	Empresario
M5	40	Mujer	Universitarios	Recursos Humanos
H6	43	Hombre	Universitarios	Guía turístico
M7	50	Mujer	Universitarios	Guía turística
H8	51	Hombre	Secundarios	Empleado empresa que ayuda a los inmigrantes
H9	51	Hombre	Secundarios	Repartidor
H10	48	Hombre	Secundarios	Empleado empresa trabajo audiovisual
H11	42	Hombre	Universitarios	Profesor
H12	43	Hombre	Secundarios	Pizzero
H13	43	Hombre	Secundarios	Pizzero
H14	40	Hombre	Universitarios	Cocinero
H15	47	Hombre	Universitarios	Guía turístico
H16	44	Hombre	Universitarios	Profesor
M17	44	Mujer	Universitarios	Profesora
M18	46	Mujer	Universitarios	Profesora
M19	30	Mujer	Universitarios	Recursos Humanos
M20	60	Mujer	Secundarios	Lavaplatos
M21	30	Mujer	Universitarios	Camarera
H22	33	Hombre	Universitarios	Recepcionista
M23	40	Mujer	Universitarios	Recursos Humanos
M24	45	Mujer	Secundarios	Masajista
H25	63	Hombre	Universitarios	Óptico
H26	52	Hombre	Universitarios	Empleado en una empresa de marketing
M27	51	Mujer	Secundarios	Cuidadora
M28	44	Mujer	Universitarios	Profesora
H29	41	Hombre	Universitarios	Profesor
M30	43	Mujer	Universitarios	Profesora

Como se observa en la tabla 2, los informantes desempeñan una amplia variedad de ocupaciones, entre las que se incluyen pizzeros, cocineros, trabajadores del sector de la hostelería, empleados en distintas empresas, profesionales de recursos humanos,

masajistas, guías turísticos y docentes. Estos datos serán de especial relevancia para el análisis de la influencia de la variable “profesión” en las actitudes de los inmigrantes hacia la variedad granadina.

Por otra parte, la selección de los participantes se realizó mediante un enfoque combinado. Primero, se llevó a cabo una búsqueda activa en redes sociales y en lugares donde era posible encontrar personas con el perfil requerido, como instituciones educativas, locales y establecimientos gastronómicos, incluidos restaurantes y pizzerías. Posteriormente, se utilizó la técnica de “bola de nieve”, donde los primeros participantes recomendaban a otros posibles candidatos adecuados para el estudio.

3.2. Recopilación de datos

Con el fin de obtener datos relevantes para la investigación se llevaron a cabo entrevistas semidirigidas o semiestructuradas. Con esta técnica, el investigador diseña una serie de preguntas previamente y, a partir de estas cuestiones, dirige la conversación con el entrevistado para obtener información lingüística relevante próxima a la informalidad. Las entrevistas tuvieron una duración mínima de treinta minutos, un tiempo suficiente para comprobar los rasgos lingüísticos de los entrevistados. Las entrevistas fueron realizadas entre enero de 2023 y abril de 2024 y el resultado fue la recolección de un total de diecisiete horas y treinta y seis minutos de grabación.

Si bien la recopilación de datos para conocer cómo hablan los italianos residentes en Granada se realizó mediante un cuestionario amplio, compuesto por ocho bloques en los que se realizan preguntas generales sobre su vida actual y pasada, en esta investigación únicamente nos centraremos en los bloques seis y siete, donde se plantean preguntas específicas sobre su experiencia (socio)lingüística con el español y con el español de su comunidad de acogida:

Bloque 1. Integración, amigos y costumbres:

- (1) ¿Qué te gusta más de Granada y qué menos?
- (2) ¿Tienes amigos españoles? ¿Sabes de qué parte de España son esos amigos?
- (3) ¿Cuándo los ves? ¿Qué frecuencia de contacto tienes con ellos?
- (4) ¿Tienes amigos de otras nacionalidades?
- (5) ¿Has estado en otros lugares de España? ¿En cuáles? ¿Qué te pareció?

Bloque 2. Modo de hablar:

- (6) ¿Te ha influido el dominio del idioma en tu trabajo? ¿Y en tus relaciones de barrio?
- (7) ¿Cómo piensas que hablas tú el español?
- (8) ¿Cómo hablan otros extranjeros?
- (9) ¿Cómo te parece que hablan los granadinos?
- (10) ¿Se te ha pegado algún rasgo o forma de hablar?

Las preguntas han sido utilizadas como variables para el estudio que nos ocupa en esta investigación; así, por ejemplo, para estudiar cómo influye la profesión en la forma de hablar de los italianos en Granada y en la percepción que tienen sobre la variedad se utilizó la pregunta 6. Asimismo, se hicieron cuestiones directas para comprobar las percepciones

sobre la forma de hablar de los granadinos (9) o sobre la propia forma de hablar de los informantes (7) que, posteriormente, usaremos como parte del análisis.

Asimismo, es necesario advertir que, siguiendo la metodología del proyecto PALER, las entrevistas fueron realizadas por una entrevistadora de la misma nacionalidad y de la misma lengua materna que los informantes (una entrevistadora italiana) y, también, por varias entrevistadoras españolas que comparten la variedad con los granadinos. Como se ha podido comprobar en algunos estudios realizados con esta metodología, este puede ser un factor interesante para comprobar algunos casos de acomodación lingüística (Fernández de Molina, 2019; Oyono Midje, 2023) o, incluso, para ver cambios de punto de vista con respecto a la variedad de la zona de acogida, dado que la lengua nativa del entrevistador puede condicionar la entrevista (Moreno-Fernández, 2010).

Finalmente, cabe subrayar que después de haber sido grabadas, las entrevistas han sido transcritas y etiquetadas según las variables lingüísticas y extralingüísticas –mencionadas anteriormente– para su análisis, que se desarrolla con los programas de estadística SPSS y R y Excel para la creación de las figuras.

3.3. Variables analizadas

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de este trabajo es comprobar la valoración que hacen los informantes sobre la variedad granadina, las variables objeto de estudio de esta investigación serán, entre otras: 1) opinión sobre el habla de Granada; 2) opinión sobre los granadinos; 3) opinión sobre la ciudad; 4) influencia de la variedad granadina en la forma de hablar del entrevistado; 5) opinión sobre la forma de hablar propia y la de otros extranjeros.

Asimismo, y para conocer si existen factores extralingüísticos que influyen en la consideración que tienen los hablantes sobre la variedad granadina, se han seleccionado también variables extralingüísticas según el muestreo que se ha realizado en la investigación: 1) género, 2) generación, 3) nivel de estudios. Además, se han incluido variables como 4) la profesión de los informantes, que puede influir, por ejemplo, en el tipo de relación que tienen con los granadinos, 5) los años de residencia en Granada y 6) la nacionalidad de la entrevistadora. Asimismo, se ha creído conveniente incluir dos variables relacionadas con el español en Italia: 7) procedencia del informante, que puede influir en cómo considera las variedades lingüísticas, con una percepción positiva o negativa; 8) y el lugar donde aprendió español. En este caso, si aprendió en contexto académico en Italia, es posible que tenga percepciones negativas hacia las variedades meridionales.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En los siguientes epígrafes presentaremos los análisis de las respuestas de los 30 informantes de la investigación teniendo en cuenta las variables lingüísticas y extralingüísticas presentadas en el apartado metodológico de este trabajo. Es necesario indicar que, aunque si bien en un principio se plantearon ocho variables extralingüísticas, solo seis de ellas serán tenidas en cuenta.

4.1. Resultados de la variable generación

En este apartado se comprobará si la variable extralingüística generación influye en la consideración que tienen los informantes sobre la variedad granadina, sobre la ciudad y, también, sobre la variedad propia del informante en Granada.

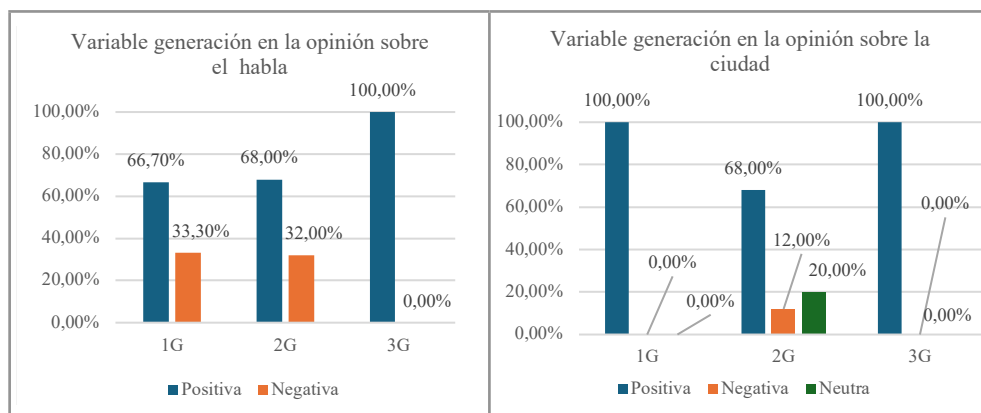


Figura 1 (izquierda). Influencia de la variable generación en la opinión sobre la variedad granadina ($\chi^2=0,921^a$ (2) $p = >0.05$). **Figura 2 (derecha).** Influencia de la variable generación en la opinión sobre la ciudad de Granada ($\chi^2=2,182^a$ (4) $p = >0.05$).

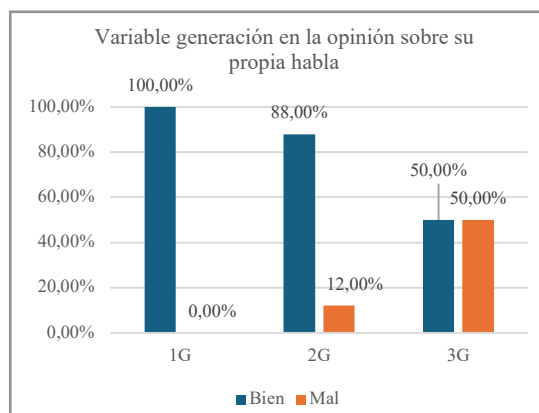


Figura 3. Influencia de la variable generación en la conciencia lingüística de los italianos ($\chi = 2,827^a$ (2) $p = >0.05$).

Como se puede observar en las figuras 1, 2 y 3, si bien la variable generación no es estadísticamente significativa, los resultados nos permiten comprobar la percepción de los hablantes según la generación a la que pertenecen. Por una parte, en los datos de la figura 1 se observa que generalmente la opinión sobre la variedad granadina es positiva,

sobre todo en los hablantes de la tercera generación (100%). En cuanto a la valoración de la ciudad, existe una mayor percepción positiva en la primera y en la tercera generación (100%). La segunda generación, que recordemos que es la más presente en nuestro corpus, no siempre valora positivamente su ciudad de acogida; de hecho, aunque los valores suelen ser positivos (68%), los resultados neutros (20%) y negativos (12%) también son relevantes.

Por otra parte, y como se observa en la figura 3, en general los italianos tienen una percepción positiva de cómo hablan español, aunque, en la tercera generación, parece que hay opiniones diversas. Quizás estas respuestas están influidas por el lugar donde aprendieron la lengua: los hablantes más mayores lo hicieron en España y, por lo tanto, aprendieron la variedad de su lugar de acogida sin una referencia lingüística anterior; sin embargo, los encuestados de la primera y la segunda generación ya habían estudiado español en su lugar de origen. Eso influye en el modelo lingüístico que aprendieron (la variedad castellana) y, como consecuencia, determina la valoración que hacen de una forma de hablar distinta a la aprendida.

4.2. Influencia de la variable profesión

Como se indicó en el apartado metodológico de este trabajo, el perfil profesional de la muestra es diverso. Para esta investigación se han organizado en tres grupos: profesores (generalmente universitarios), trabajadores de cara al público (hostelería, comercios) y otros informantes que trabajan desde casa.

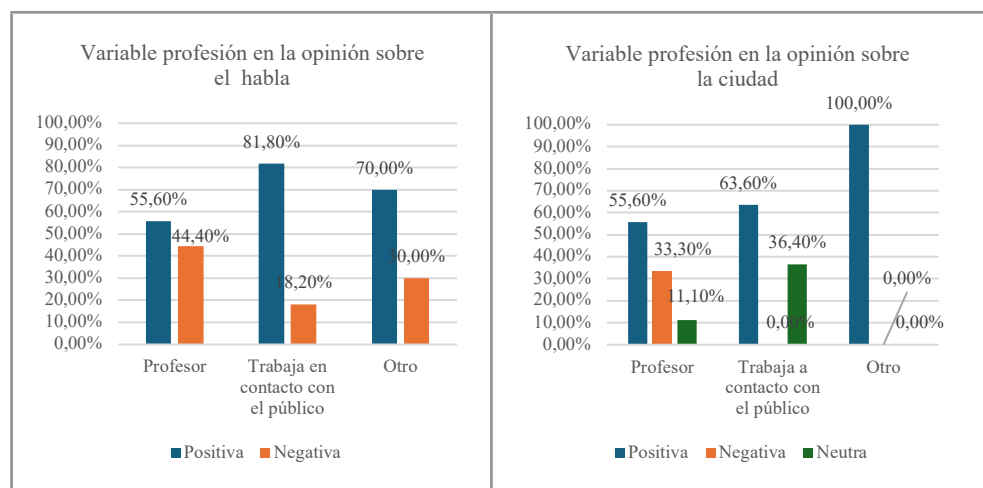


Figura 4 (izquierda). Influencia de la variable profesión en la opinión sobre la variedad granadina ($\chi^2 = 1,626^a$ (2) $p = >0.05$). **Figura 5 (derecha).** Influencia de la variable profesión en la opinión sobre la ciudad de Granada ($\chi^2=12,8936^a$ (4) $p = <0.05$).

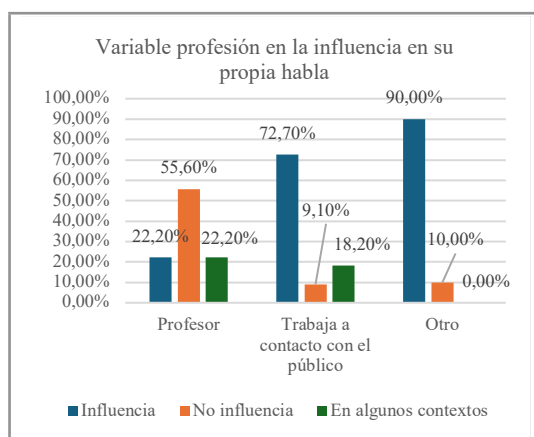


Figura 6. *Influencia en tu habla según la variable profesión ($\chi^2 = 11,461^a$ (4) $p = <0.05$).*

Si se tienen en cuenta los resultados de la influencia de la variable profesión es interesante comprobar que los datos relativos a la opinión sobre la variedad granadina y, también, sobre la ciudad, son similares. Como se comprueba en las figuras 4 y 5, parece que, si bien los profesionales que trabajan de cara al público y los que trabajan en otras actividades tienen una actitud positiva hacia la variedad (81,80%/70%) y hacia la ciudad de acogida (63,60%/100%), los profesores no consideran ninguna de estas dos variables de forma positiva; de hecho, solo en el 55,60% estos informantes demostraron tener una buena percepción de Granada y la forma de hablar de sus habitantes. De nuevo, estos resultados pueden estar influidos por el lugar donde aprendieron a hablar español y, como consecuencia, la variedad que aprendieron.

Si se observan los datos de la figura 6, el 55,60% de los profesores indica que la variedad granadina no tiene influencia en su forma de hablar. Seguramente, este grupo aprendió español en su país con la variedad castellana y, aunque sus integrantes han estado durante al menos 10 años en Granada, han mantenido los rasgos lingüísticos de la variedad aprendida en su ciudad de acogida. Estos resultados son similares a los observados, por ejemplo, también en Granada, en los hablantes polacos del corpus PALER (Fernández de Molina, 2022; Sosinski, 2022; Waluch de la Torre, 2022) que, en su mayoría, también recibieron una formación académica en su país de origen. En cambio, en otros grupos, como los rumanos, que aprendieron español en Granada, se observan patrones de acomodación lingüística hacia la variedad (Fernández de Molina, 2022; Svetozarovová y Cruz-Ortiz, 2022). Como se puede comprobar, la variedad aprendida y la norma utilizada en su origen influye, sin duda, en cómo los nuevos hablantes perciben la variedad y en cómo la usan; como consecuencia, también repercute en la percepción que tienen del lugar donde viven.

4.3. Influencia de la pareja sobre el uso de la variedad

Si bien es evidente que los hablantes tienen una percepción propia sobre el lugar en el que residen, compartir sus vivencias con otra persona, en este caso con su pareja, puede influir en cómo se comportan lingüísticamente en la comunidad de acogida.

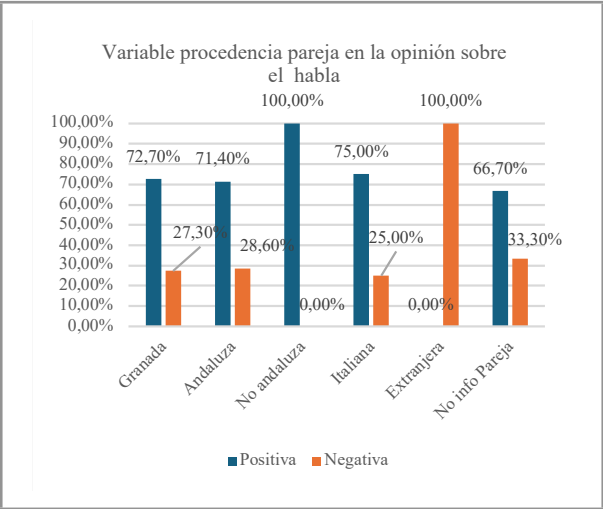


Figura 7. *Influencia de la variable procedencia de la pareja en la opinión sobre la variedad granadina ($\chi^2 = 2,887^a(5) p = >0.05$)*

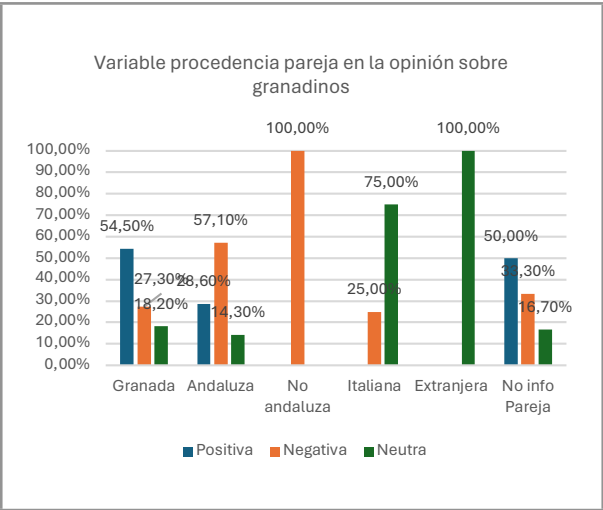


Figura 8. *Influencia de la variable procedencia de la pareja en la opinión sobre los granadinos ($\chi^2 = 12,979^a(10) p = >0.05$)*

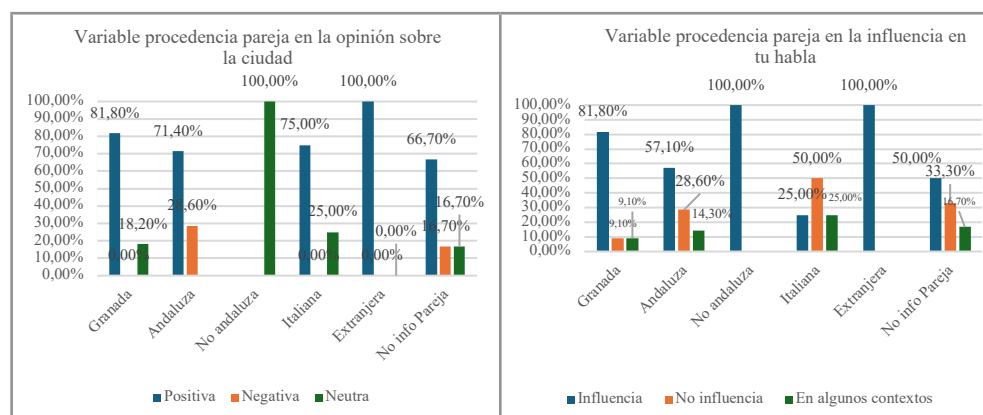


Figura 9 (izquierda). Influencia de la variable procedencia de la pareja en la opinión sobre la ciudad de Granada ($\chi^2 = 11,042^a$ (10) $p = >0.05$). **Figura 10 (derecha).** Influencia en tu habla según la variable procedencia de la pareja ($\chi^2 = 6,017^a$ (10) $p = >0.05$)

Por una parte, si tenemos en cuenta cómo se comportan lingüísticamente (y también socioculturalmente) los italianos que residen en Granada con pareja granadina, en general se puede afirmar que valoran positivamente la variedad (72,70%) (ver figura 7) y que, de hecho, tener un/a compañero/a de Granada influye en cómo habla español (54,50%) (ver figura 8) y en cómo adapta la variedad aprendida a la variedad granadina (81,80%) (ver figura 10). En general, tener una pareja de la ciudad en la que vive el informante influye, también, en la opinión sobre la ciudad: los italianos con pareja granadina tienen una consideración positiva de Granada (81,80%), por lo que se puede afirmar que esta variable favorece la aculturación de los encuestados (ver figura 9). Sin embargo, aunque los hablantes con una pareja española (pero no andaluza) tienen una buena consideración lingüística de la variedad granadina (100%), no valoran tan bien a los granadinos; esto se refleja en una opinión “neutra” sobre la ciudad (100%), por ejemplo. Este patrón se repite, igualmente, en los hablantes que conviven con una pareja italiana.

Según estos datos, la influencia que tiene la pareja en la asimilación y la aculturación de los hablantes italianos en Granada es fundamental: existe una mayor probabilidad de adaptarse a la ciudad de acogida si la valoración de la ciudad y de la forma de hablar de tus nuevos vecinos también es positiva.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Este trabajo ha demostrado que, generalmente, aquellos hablantes que han tenido una formación con una variedad lingüística aprendida, en este caso considerada prestigiosa desde un punto de vista académico en la enseñanza de español, tienen menos posibilidades de tener una experiencia personal plena en su comunidad de acogida. De hecho, es evidente que aquellos italianos que no comparten su vida con granadinos (en este caso, por ejemplo, en el ámbito familiar), son más propensos a valorar negativamente no solo la forma

de hablar de sus vecinos, sino también de la ciudad en la que viven. En estos casos, las actitudes negativas hacia la variedad influyen, también, en la imposibilidad de crear una identidad lingüística propia en su lugar de residencia. Por esto es tan importante que el estudiantado tenga un contacto directo con todas las variedades y con la cultura hispánica de forma integradora.

Si bien hemos observado que el profesorado es consciente de que en los manuales utilizados en clase no hay actividades específicas sobre variación (tanto desde el punto de vista textual como oral), es cierto que, en un mundo cada vez más global e interconectado, tanto el profesorado como el estudiantado puede acceder fácilmente a información lingüística en la red: pueden estar conectados con otros hablantes de forma oral y escrita, pueden acceder a contenidos audiovisuales mediante redes sociales, plataformas audiovisuales y plataformas de *streaming* en español. El conocimiento del español y de su variedad lingüística y cultural está en la red y, como docentes, tenemos cada vez más posibilidades de crear recursos que, de una forma interactiva, puedan ser provechosos para el estudiantado.

A continuación, se presentarán algunas propuestas para trabajar las variedades lingüísticas en el aula de español dirigidas, específicamente, a estudiantes italianos. No obstante, estas actividades son extrapolables a cualquier estudiante de cualquier otra lengua siempre que sean adaptadas a sus intereses.

5.1 Propuesta 1. El uso de tráilers para conocer las variedades del español

Tabla 3. *Propuesta didáctica 1*

Nivel	A1-A2 / B1
Introducción	Reflexión sobre la variación lingüística y los dialectos en España y en Italia
Desarrollo	Tráiler de “8 Apellidos vascos”: https://www.youtube.com/watch?v=YfopzNHLp4o
Métodos de evaluación	En este caso, se propone una autoevaluación que proceda de la reflexión que se ha realizado sobre las variedades en español y en italiano.

Al inicio de la sesión se realiza un cuestionario de reflexión sobre la variedad lingüística en Italia y posteriormente se reflexiona sobre la variedad andaluza.

1. ¿En italiano, hay variedades?
2. ¿Qué opinión tienes de los “dialectos” italianos?
3. ¿En Italia, tú hablas en dialecto en contextos formales?
4. ¿El andaluz es un dialecto o una variedad?

5. ¿Hay un solo tipo de andaluz?
6. ¿Los andaluces hablan sus variedades en contextos formales?
7. ¿Qué opinas al respecto?
8. ¿Te gusta más el andaluz o el español estándar?

A partir de la reflexión en grupo, se procede a ver el tráiler de la película *8 Apellidos vascos* (<https://www.youtube.com/watch?v=YfopzNHLp4o>). Este recurso se puede emplear para comprobar las diferencias lingüísticas que hay entre los personajes y, además, se puede hablar de qué diferencias geográficas y socioculturales hay en España entre el País Vasco y Andalucía concretamente. Además, puede ser un recurso para comentar las lenguas de España y reflexionar sobre la diversidad lingüística del país.

El uso de los tráilers en el aula puede ser muy interesante para el estudiantado de niveles iniciales (A1-A2) dado que, aunque sea complicado entender completamente todo el recurso, se pueden usar subtítulos en la lengua del estudiante para que, de esa forma, pueda ir comprendiendo el contenido. Asimismo, el profesorado puede transcribir el tráiler y trabajar con el contenido en clase, favoreciendo así un aprendizaje explícito de variantes fonéticas (seseo, aspiración) y también gramaticales y léxicas. El trabajo con las variedades en estos niveles no responde tanto a actividades de comprensión, sino de percepción: si desde los niveles iniciales se aporta input al estudiantado sobre distintas formas de hablar español, su percepción será mucho más amplia y menos costosa a medida que va avanzando en su formación.

Esta actividad se puede realizar como una propuesta única o, por ejemplo, se puede crear un itinerario de actividades en el que, cada semana, se elija un tráiler de una variedad distinta del español; por ejemplo, se pueden utilizar tráilers de la película *La novia* para trabajar con la variedad castellana y andaluza; el tráiler de la película de *Cien años de soledad* con el que, además del acento y aspectos léxicos de la variedad colombiana, se puede estudiar la literatura desde un punto de vista didáctico. Asimismo, se puede trabajar con tráilers de documentales, como el de Frida Kahlo, en donde el estudiantado tiene una referencia de la variedad mexicana con una voz femenina que refleja patrones de entonación y rasgos lingüísticos realmente representativos de esta variedad. Como se puede comprobar, a partir de este recurso es fácil trabajar, de forma explícita, aspectos lingüísticos y culturales de distintas áreas del español. De hecho, pueden ser un punto de partida para que lean una obra literaria de autores relacionados, para que describan obras pictóricas o para que, por ejemplo, vean las películas o las series completas de las propuestas que realicemos.

En los niveles intermedios (B1-B2) los tráilers se pueden utilizar como una introducción de películas, series o documentales que se trabajarán de forma más completa en clase. En este caso, el tráiler es un reclamo para que el estudiantado realice una sinopsis del recurso y, posteriormente, pueda verlo parcialmente o en su totalidad.

5.2 Propuesta didáctica 2. Federico García Lorca y la variedad granadina

Tabla 4. *Propuesta didáctica 2*

Nivel	B1-B2
Introducción	Reflexión sobre la variación lingüística en España y sobre la variedad granadina
Desarrollo	1. Vídeo de “El ministerio del tiempo” (capítulo 4x03) donde aparece Lorca reflexionando sobre su muerte: https://www.youtube.com/watch?v=hDjOF36dEQk 2. Análisis fonético de la variedad granadina 3. Trabajo con el flamenco a partir de “La leyenda del tiempo”, de Camarón de la Isla
Métodos de evaluación	Creación de un material audiovisual con personajes representativos de Andalucía

Para comenzar esta actividad se indica al estudiantado que busque información sobre Federico García Lorca en internet. Posteriormente, se aporta un material creado por el profesorado sobre este escritor granadino para que el grupo conozca un poco más de su obra literaria y de su vida: <https://view.genially.com/5e7a9158c751330e0ee028e5/interactive-image-imagen-interactiva>

Posteriormente, se proyecta en clase un fragmento del capítulo 4x03 de la *serie El ministerio del tiempo* en el que uno de sus personajes, Julián, es el encargado de llevar a García Lorca hacia el futuro, y le advierte que, si se queda en Granada el 19 de agosto de 1936, morirá. Concretamente, se van a una cueva en Granada donde Camarón de la Isla está cantando “La leyenda del tiempo”, una versión del poema de Lorca.

Con este vídeo se puede realizar una actividad de comprensión, preguntando a los estudiantes ¿Por qué dice Lorca que ha ganado? ¿A quién? Además, es un recurso que se puede utilizar para reflexionar sobre la historia de España de mediados del siglo XX e, incluso, realizar actividades de debate con cuestiones como ¿Cómo crees que afectó la Guerra civil a los escritores españoles?

Desde un punto de vista lingüístico, en el aula se pueden analizar rasgos fonéticos del actor que interpreta a Lorca con la transcripción del vídeo e, incluso, esta actividad se puede ampliar con otros fragmentos del mismo capítulo. Asimismo, se puede leer el poema de “La leyenda del tiempo” y, a la vez, escuchar a Camarón interpretándola, analizando, igualmente, sus variantes fonéticas más representativas.

Para evaluar esta actividad, se puede proponer a los estudiantes que realicen un Genially como el que han utilizado para conocer a Lorca sobre otro personaje representativo de habla hispana. En este Genially, el estudiantado tiene que incluir muestras audiovisuales comentadas, y tiene que elaborar una biografía mediante estos recursos para que sus compañeros conozcan al personaje elegido.

6. CONCLUSIONES

Como se ha comprobado en este trabajo, la política panhispánica, presente en la enseñanza del español desde un punto de vista curricular, no siempre está realmente representada en el aula. Como consecuencia, nuestros estudiantes no son conscientes, de forma significativa, del carácter plurinormativo y multicultural de la lengua que están aprendiendo. Si los materiales de español y el profesorado aún siguen una tendencia conservadora en la que se predomina la variedad castellana frente a otras variedades igual de legítimas, el estudiantado tendrá una visión incompleta de la lengua que está aprendiendo y, como consecuencia, no siempre se valorará positivamente ni la lengua ni a los hablantes de ciertas áreas.

Es lo que se ha observado en las percepciones de los residentes italianos en Granada: aquellos que no tienen una convivencia directa con los granadinos no suelen tener una buena actitud hacia su variedad e, incluso, suelen ser críticos con la ciudad. Estas tendencias se observan, sobre todo, en los italianos que aprendieron la lengua en Italia (profesores, por ejemplo) y que, desde un punto de vista académico, tienen muy en cuenta la importancia de utilizar una variedad que, según han aprendido, es la prestigiosa en español. Como docentes, en el aula debemos crear un espacio comunicativo integral y culturalmente diverso para que el alumnado, que será hablante y posiblemente residente en un área hispánica, tenga estrategias y buenas percepciones de su lengua. Con recursos didácticos creados por el profesorado y con recursos audiovisuales con los que el alumnado puede trabajar de forma individual se pueden generar nuevas actitudes mucho más positivas hacia una lengua que es, sin duda, global y diversa.

7. REFERENCIAS

- Águila-Escobar, G. (2016). Del español del norte al panhispanismo: un viaje trasatlántico de ida y vuelta. *Letral. Estudios Trasatlánticos de Literatura*, 16, 121–129.
- Andión-Herrero, M. A. (2019). Del lectocentrismo al plurinormativismo. Reflexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera. *Estudios Filológicos*, 64, 129–148. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132019000200129>
- Andión-Herrero, M. A. (1997). Los Manuales de Enseñanza de Español como lengua extranjera y el español de América consideraciones. En A. Martínez-Fernández (Ed.), *Enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27–36). Universidad de Granada.
- Andión-Herrero, M. A. (2009). La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza convergencias, divergencias y actitudes. En A. Barrientos, J. C. Martín-Camacho, V. Reyes-Delgado y M. I. Fernández-Barjola (Eds.), *El profesor de español LE-L2 actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 167–184). Universidad de Extremadura.
- Andión-Herrero, M. A. (2017). Etnocentrismo lingüístico vs. Plurinormativismo Consideraciones sobre la variación y variedad del español le/l2. En E. Balmaseda-Masetu, F. García-Andreu y M. Martínez-López (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 131–140). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Fundación San Millán de la Cogolla.

- Andión-Herrero, M. A. y Criado de Diego, C. (2019). La variedad fonética del español: reflexiones en torno a la evaluación coordinada de la expresión e interacción orales. En *Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*.
- Ariolfo, R., Capelli, F. (2024). El italiano en el paisaje lingüístico de Buenos Aires como campo de disputa de la representación y auto-representación de la italianidad en Argentina. *Lengua Y migración*, 2(15), 63–104. <https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2154>
- ASALE. (2004). La nueva política lingüística panhispánica. In *III Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE). “Identidad lingüística y globalización”*.
- Bonomi, M., Calvi, M. V. y Uberti-Bona, M. (2024). Demolingüística del español en Italia. Con un anexo sobre el español en Malta, San Marino y Ciudad del Vaticano. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich.
- Calvi, M. V. (2023). El español en las escuelas italianas como lengua extranjera y como lengua de herencia en el marco de la mediación. El español como lengua de mediación en contextos educativos y profesionales (pp. 53-65). Instituto Cervantes.
- Calvo-Shadid, A. y Castillo Rivas, J. (2014). Opiniones de los costarricense acerca del español general, la corrección lingüística, el español en los medios de comunicación y en la educación. *Revista de Filología y Lingüística de La Universidad de Costa Rica*, 40(2), 167. <https://doi.org/10.15517/rfl.v40i2.18089>
- Caravedo, R. (2009). La percepción selectiva en situación de migración desde un enfoque cognoscitivo. *Lengua y Migración*, 1(2), 21–38.
- Carmargo-Fernández, L. y Méndez-Guerrero, B. (2022). Creencias y actitudes de los mallorquines hacia la variedad castellana percepciones del castellano estándar y del castellano mallorquín. In A. M. Cestero-Mancera y F. Paredes-García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 135–166). Universidad de Alcalá.
- Castañeda-González, Á. y Ruiz-González, N. (2022). Valores de intensificación y atenuación del marcador discursivo bueno en corpus orales. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 92, 1–12. <https://doi.org/10.5209/clac.83912>
- Cestero-Mancera, A. M. y Paredes-García, F. (2018). Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI. *Boletín de Filología*, 53(2), 11–43. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032018000200011>
- Cestero-Mancera, A. M. y Paredes-García, F. (2015). Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual Primeros resultados del Proyecto PRECAVES-XXI. *Spanish in Context*, 12(2), 255–279.
- Cestero-Mancera, A. y Paredes-García, F. (2022). Creencias y actitudes de los madrileños hacia su propia variedad lingüística: pervivencia del prestigio de la norma castellana. En *La percepción de la variedad castellana. Creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 29–70). Universidad de Alcalá.
- Consejo de Europa. (2022). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Secretaría General Técnica del MEC, Ed.). Anaya, Instituto Cervantes.
- Contreras-Izquierdo, N. M. (2023). Actitudes del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades lingüísticas del español: identidad y prestigio. *Boletín de Filología*, 58(1), 275–307. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032023000100275>

- Criado-Torres, L. y Svetozarovová, R. (2024). Modelos de prestigio lingüístico y variación dialectal en manuales de ELE. En *Modelos de prestigio lingüístico y variación dialectal en manuales de ELE*. Comunicación en el 34.º Congreso Internacional de ASELE. Escocia.
- Cruz-Ortiz, R. (2024). Introducción La percepción de la variedad andaluza por los hablantes españoles según el proyecto PRECAVES XXI. En R. Cruz-Ortiz, J. Santana-Marrero y I. C. Santos-Rodríguez (Eds.), *El andaluz y su prestigio. Creencias y actitudes lingüísticas de los españoles hacia la variedad andaluza en el siglo XXI* (pp. 1–20). Comares.
- Cruz-Ortiz, R., Santana-Marrero, J. y Santos-Rodríguez, I. C. (2024). El andaluz y su prestigio Creencias y actitudes lingüísticas de los españoles hacia la variedad andaluza en el siglo XXI. Comares.
- Ennis, J. A. (2015). Italian-Spanish Contact in Early 20th Century Argentina. *Journal of language contact* 2015, vol. 8, n. 1 (pp. 112-145).
- Fernández de Molina, E. (2019). Tabú e imagen social. Estrategias comunicativas usadas por los ecuatorianos residentes en Granada para hablar del ámbito laboral. *Lengua y migración*, vol. 11, n. 2 (pp. 7-24).
- Fernández de Molina Ortés, E. (2022). La pronunciación de la /s/ implosiva de los rumanos y polacos residentes en Granada. ¿Un caso de acomodación lingüística? *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, vol. 82 (pp. 63–79). <https://doi.org/10.5209/clac.83918>.
- García-Fernández, E. (2010). El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE. UNED.
- González-Sánchez, M. y Andión-Herrero, M. A. (2021). Últimas aportaciones metodológicas y perspectivas de futuro en manuales de español-LE/L2. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 86, 215–234. <https://doi.org/10.5209/clac.75501>
- González-Rátiva, M. C., Muñoz-Bulles, D., Sepúlveda-Gómez, E. y Ramírez-Giraldo, M. A. (2022). Creencias y actitudes de los antioqueños (Colombia) hacia la variedad castellana. En A. M. Cestero-Mancera y F. Paredes-García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 365–402). Universidad de Alcalá.
- Gugenberger, E. (2007). Aculturación e hibrididad lingüísticas en la migración. Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, V/2(10), 21–45.
- Gugenberger, E. (2020). Desde la asimilación hasta el transnacionalismo: Dinámicas lingüístico-migratorias y cambios de paradigma de estudio. *Lengua y Migración*, 12(1), 13–37.
- Gutiérrez-Böhmer, S. y Borzi, C. (2022). Creencias y actitudes de hablantes de Buenos Aires hacia la variedad castellana datos y lectura. In A. M. Cestero-Mancera y F. Paredes-García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 443–473). Universidad de Alcalá.
- Illamola-Gómez, C. (2022). Creencias y actitudes de los barceloneses hacia la variedad castellana. In A. M. Cestero-Mancera y F. Paredes-García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 95–134). Universidad de Alcalá.
- Instituto Cervantes. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español. Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (2024). Anuario del Instituto Cervantes 2024. Instituto Cervantes.
- Instituto Nacional de Estadística, (INE). Disponible en <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=04005.px> . (Consultado el 14/05/2025).

- Manjón-Cabeza Cruz, A. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios granadinos hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología*, Tomo LIII (2), 145–177.
- Manjón-Cabeza Cruz, A. y Oyono-Midje, E. (2022). Uso de los apreciativos en cinco grupos migrantes: Adecuación local y prestigio global. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 92, 29–45. <https://doi.org/10.5209/clac.83913>
- Montoro-del Arco, E. T. (2022). Lo que ‘viene siendo’ lo que es: Funciones pragmáticas y variación sociolingüística. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 92, 47–61. <https://doi.org/10.5209/clac.83915>
- Moreno-Fernández, F. (2013). Lingüística y migraciones hispánicas. *Lengua y Migración*, 5(2), 67–89.
- Moreno-Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y Migración*, 1(1), 121–156.
- Moreno-Fernández, F. (2010). La entrevista sociolingüística. Esquemas de perspectivas. Linred: *Lingüística En La Red*, 9.
- Moreno-Fernández, F. (2012). Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates. Iberoamericana.
- Nanetti, V. (2014). Los elementos culturales en los manuales de español para italianos: La construcción de la imagen de lo ‘hispánico’ en una muestra de materiales para la enseñanza de E/LE. Publicia.
- Nikleva, D. y Greco, B. (2016). La didáctica del español como lengua extranjera en la educación secundaria no obligatoria en Italia. Análisis de los aspectos socioculturales en los manuales de texto. *Tonos Digital*, 31.
- Oyono-Midje, E. (2021). La acomodación dialectal de los emigrantes ecuatoguineanos en Granada: la - s final. En Soto-Melgar y A. Zholobova (Eds.), *El español de Granada. Estudio sociolingüístico* (pp. 141–164). Peter Lang.
- Oyono-Midje, E. (2023). Procesos de acomodación al español de Granada de los inmigrantes ecuatoguineanos. Universidad de Granada.
- Poch-Olivé, D. (2024). Variación fonética y enseñanza del español. *VARIACIÓN. Revista de Variación y Cambio Lingüístico*, 1(2), 18–30. <https://doi.org/10.30827/3020.9854rvcl.1.2.2024.31844>
- Regan, V. (2023). L1 and L2 Language Attitudes: Polish and Italian Migrants in France and Ireland. *Languages* 8: 19. <https://doi.org/10.3390/languages8010019>
- Rojas, D. (2012). Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: creencias sobre la corrección idiomática. *Onomázein*, 26, n 2 (pp. 69–93.)
- Santana-Marrero, J. y Manjón-Cabeza Cruz, A. (2021). Percepción del andaluz: creencias y actitudes de jóvenes hispanohablantes y estudiantes de ELE. *Philologia Hispalensis*, 1(35), 13–28. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.01>
- Sosinski, M. (2022). Realización de consonantes españolas por inmigrantes polacos en Granada. Estudio contrastivo. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 92, 63–86. <https://doi.org/10.5209/clac.83916>
- Sosinski, M. y Waluch de la Torre, E. (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios de la Universidad de Varsovia hacia la variedad andaluza del español. *Philologia Hispalensis*, 1(35), 193–214. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.09>
- Svetozarovová, R. (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios eslovacos, checos y polacos hacia el andaluz. *Philologia Hispalensis*, 1(35), 215–234. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.10>

- Svetozarovová, R. (2024). Actitudes y creencias de estudiantes de secciones bilingües de Europa central y oriental hacia las variedades cultas del español. Universidad de Granada.
- Svetozarovová, R. y Cruz Ortiz, R. (2022). Acomodación sociolingüística de los inmigrantes rumanos a la norma local: La /d/ intervocálica. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 92, 87–107. <https://doi.org/10.5209/clac.83917>
- Trigo-Ibáñez, E. y Clotilde-Santos, I. C. (2022). Creencias y actitudes de los gaditanos hacia la variedad castellana. En A. M. Cestero-Mancera y F. Paredes-García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 283–318). Universidad de Alcalá.
- Trudgill, P. y Hernández-Campoy, J. M. (2007). *Diccionario de sociolingüística*. Gredos.
- Waluch-de la Torre, E. (2022). Realización de vocales españolas por hablantes nativos e inmigrantes polacos. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 92, 109–125. <https://doi.org/10.5209/clac.83914>