

La enseñanza de la escritura en los cursos de Español como lengua de origen. Reflexiones sobre las prácticas

Verónica Sánchez Abchi

Institute de recherche et de coumentation pédagogique
veronica.sanchez@irdp.ch

Alejandra Menti

Conicet. Centro de Investigaciones Ling sticas de la Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba
alebmenti@gmail.com

Resumen: El presente trabajo tiene por objeto identificar y describir la diversidad y la complejidad de las prácticas de enseñanza de escritura que tienen lugar en cursos de español como lengua y cultura de origen (LCO) en Suiza. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 9 profesores de español LCO, que enseñan en cantones suizo-alemanes y suizo-francófonos. Las preguntas trataban sobre sus prácticas en general, con un énfasis particular en la enseñanza de la escritura: presencia de la producción escrita en el aula; frecuencia de las actividades de escritura, materiales, actividades realizadas para la producción escrita, dificultades y estrategias de remediación. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente para su posterior análisis. El análisis de las entrevistas puso de manifiesto cómo enseñan a escribir los docentes en los cursos de español como lengua de origen. Asimismo, las respuestas de los docentes permitieron explorar las concepciones de enseñanza subyacentes a las prácticas, como así también los

programas de estudio que guían la enseñanza, los contextos y las políticas educativas que las enmarcan.

Palabras Clave: lenguas de origen, español, escritura, prácticas de enseñanza, discurso docente.

Teaching Writing in Courses of Spanish as a Heritage Language. Reflections on the Teaching Practices

Abstract: This article aims to identify and describe the diversity and complexity of writing teaching practices in Spanish heritage language courses in Switzerland. Semistructured interviews were carried out with 9 Spanish teachers, who work in heritage language courses in French speaking- and German speaking part of Switzerland. Interviews explored the practices in general and writing teaching practices in particular. The questions concerned the frequency of writing activities in the class, the materials and activities that they used and pupil's difficulties and teachers' remediation strategies. The answers inform us about the teachers' conceptions, the curriculum, the contexts and the teaching policies that frame teaching activities.

Key words: Heritage Languages, Spanish, Writing, Teaching Practices, Teachers Discourse.

Recibido el 30/04/2018

Aceptado el 03/10/2018

0. Introducción

La lengua de origen –o de herencia¹- hace referencia a una lengua hablada en el hogar, con la que el niño está en contacto en el seno de la familia. La lengua de origen es en general una lengua de la migración, y por lo tanto minoritaria, que vehiculiza la comunicación en el hogar y eventualmente en la comunidad que comparte la misma lengua, pero que difiere de la lengua de escolarización. Los hablantes pueden haber adquirido al mismo tiempo la lengua mayoritaria y la lengua de origen. En este caso, se trata de hablantes que adquieren simultáneamente dos lenguas primeras (L1): la de herencia y la lengua de la sociedad en la que viven. Otros hablantes crecen solo con la lengua de origen en el hogar y aprenden luego la lengua mayoritaria como una L2, en la escuela o en el contexto social más amplio. En algunos casos, los niños adquieren de manera pasiva la lengua de origen y pueden comprenderla pero no la hablan. La relación de los hablantes con la lengua de origen puede ser muy diversa. Sin embargo, en todos los casos, la lengua de herencia tiene una presencia más importante (sino exclusiva) en el seno familiar.

En el caso en que los hablantes de una lengua de origen sean efectivamente activos en comprensión y producción, desarrollan, en general, mayores competencias en la oralidad que en la escritura (Valdés, 2001). En efecto, aun cuando la lengua minoritaria se habla de manera frecuente en el hogar, existen relativamente escasas situaciones en las que los niños escriben textos en su lengua de origen. La oralidad se adquiere siempre y cuando el niño participe, de manera frecuente, en conversaciones en las que medie la lengua de origen (De Houwer, 2007). En cambio, la escritura requiere de una enseñanza explícita y sistemática. En este sentido, la instrucción en el proceso de escritura adquiere un rol clave y fundamental (Schwartz, 2003).

Teniendo en cuenta esta situación, y para responder a la demanda de enseñanza de lenguas minoritarias, surgen en Suiza y en otros países con importante presencia migratoria (Ramos Méndez-Sahlander, 2018; Neilson Parada, 2018; Feuerwerker, 1997; Carlino, 2006; entre muchos otros) los cursos de lengua y cultura de origen -en adelante LCO-. El objetivo de estos cursos es promover el desarrollo de las competencias lingüísticas de los hablantes en su lengua de origen y valorar su cultura. En algunos casos, los programas de estos cursos explicitan igualmente la importancia de desarrollar el proceso de alfabetización en la lengua minoritaria (Bildungsdirektion des Kanton Zürich, 2011). En el contexto

1. "Lengua de herencia" es la expresión difundida a partir de los estudios en el área realizados en inglés (heritage language). Sin embargo, en el contexto suizo, probablemente por asimilación con la denominación francesa e italiana en uso en el país, es muy frecuente que los actores de los cursos (docentes, alumnos y familias) se refieran a los cursos de lengua de "origen". En este trabajo utilizamos ambas expresiones de manera indistinta.

suizo, en particular, existen planes de estudio u orientaciones generales sobre la enseñanza de la escritura en lengua de origen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011; Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2013, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014). Sin embargo, estas orientaciones no resultan suficientes para abordar la diversidad y la complejidad del trabajo en el aula y a menudo los profesores deben hacer frente a los desafíos de la clase apelando a sus propios recursos y experiencias. Puesto que los hablantes de lengua de origen suelen tener mayores competencias en la oralidad, los desafíos en relación con la enseñanza afectan, de manera particular, la enseñanza de la escritura.

En este sentido, este artículo se propone identificar y describir la diversidad y la complejidad de las prácticas de enseñanza de escritura que tienen lugar en cursos de español como lengua de origen en Suiza. Para ello, se realizaron entrevistas a 9 profesores de español LCO, que enseñan en cantones suizo-alemanes y suizo-francófonos.

En una primera parte del artículo, se describen las orientaciones generales sobre la enseñanza de las lenguas de origen en Suiza, las recomendaciones y los planes de estudio de los diferentes cantones, analizando de manera particular el que ocupa el aprendizaje de la producción escrita en estos documentos. Luego, se presenta el estudio concreto de este artículo: el análisis cualitativo de las entrevistas realizadas con los docentes, a fin de describir y caracterizar las prácticas declaradas sobre la enseñanza de la escritura.

1. La enseñanza de las lenguas de origen en Suiza

Suiza es un país plurilingüe, con cuatro lenguas oficiales –alemán, francés, italiano y rumanche- y numerosas lenguas de la migración. El alto porcentaje de población con origen migrante en Suiza (Office Fédéral de la Statistique, 2017) ha llevado a considerar como prioritaria la integración de los niños migrantes en el sistema educativo y el apoyo a la diversidad lingüística (CIIP, 1991; CDIP, 2004) que constituye un capital para la sociedad en su conjunto. En este sentido, los cursos LCO poseen un reconocimiento oficial y, en algunos cantones, reciben apoyo específico para infraestructura –como por ejemplo el acceso a las aulas de la escuela pública y a materiales- y formación docente (Calderón, Fibbi & Truong, 2013).

El inicio de la enseñanza de la lengua de origen en Suiza data de 1930, con la llegada de un grupo de refugiados políticos provenientes de Italia, y se intensifica a finales de los años 40 con la llegada de nuevas olas migratorias italianas (Giudici & Bühlmann, 2014). Inspirados en esta iniciativa, inmigrantes de otros grupos lingüísticos organizan, por su parte, la enseñanza de sus respectivas lenguas, en

algunos casos financiadas por asociaciones particulares y, en otros, por los propios países de origen (Calderón, Fibbi & Truong, 2013).

A partir de 1960, los cursos LCO comienzan a dictarse en aulas de las escuelas públicas suizas. Inicialmente, los cursos no solo respondían a una necesidad ligada a la conservación de la identidad, sino también a las exigencias de la legislación suiza sobre la migración, vigentes en ese momento, que restringía la duración de los permisos de residencia para los trabajadores extranjeros. Los migrantes debían regresar a su país al finalizar los contratos de trabajo temporarios y sus hijos eran considerados como “de paso” en el sistema educativo suizo. En este sentido, el objetivo de los cursos era posibilitar el aprendizaje de la lengua de origen para preparar a los alumnos para un eventual regreso al país de procedencia (Giudici & Bühlmann, 2014).

En los años 90, se modifica la reglamentación de la residencia de trabajadores extranjeros y, en consecuencia, la situación de los alumnos que asisten a los cursos LCO: se trata de niños que crecen en el país de acogida y para quienes su regreso al país de origen ya no entra en cuestión (Makarova, 2014; Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011). Asimismo, en la actualidad la población que asiste a estos cursos está constituida también por niños de segunda o tercera generación de inmigrantes o por niños suizos, hijos de familias binacionales.

La enseñanza de la lengua de origen tiene nuevos objetivos: el apoyo en la adquisición de la lengua de herencia, su reconocimiento y valoración y la promoción de competencias interculturales e interlingüísticas. Nuevos argumentos vienen entonces a sostener la importancia de las LO. En efecto, numerosas investigaciones señalan que un buen nivel en la lengua de origen puede favorecer el aprendizaje de la lengua de escolarización (ver Giudici & Bühlmann, 2014, para una síntesis). No obstante, la posibilidad de transferir competencias de la lengua de herencia a la lengua de escolarización no es completamente clara, puesto que los estudios no siempre pueden demostrar un vínculo causal entre los logros en una lengua y las competencias previas en otra (ver para mayor precisión los numerosos estudios sobre el área compilados en Berthele & Lambelet, 2017). El objetivo central de los cursos es la enseñanza de las lenguas de origen y la transmisión de la cultura. En los cursos LCO, los niños amplían sus conocimientos sobre la lengua hablada y adquieren habilidades de lectura y escritura, de análisis y de reflexión necesarias para la escuela. El aporte de los cursos LCO reside en su contribución al plurilingüismo de la sociedad de acogida (Potowski, 2013).

1.1 La enseñanza de la escritura en los cursos LCO

En EEUU, la enseñanza del español como lengua de origen ha adquirido, en los últimos años, un rol importante, con el consecuente impacto en la elaboración de programas de enseñanza especializada en hablantes de origen y, en lo que atañe a la escritura, con propuestas orientadas específicamente a los hablantes de origen (Schwartz, 2003; Colombi, 2003; Martinez, 2007, entre muchos otros). Sin embargo, estas propuestas se focalizan fundamentalmente en el nivel universitario (Valdés, 2001), lo que supone el desarrollo de propuestas didácticas para adultos con competencias de escritura en otras lenguas (fundamentalmente el inglés).

La realidad, en el contexto suizo, es muy diferente. Los cursos LCO se dirigen a niños y jóvenes, en edad de escolarización, que aprenden al mismo tiempo a escribir en la lengua de escolarización. Asimismo, puesto que se trata de cursos con diferente nivel de organización, el acceso a materiales o guías de enseñanza específicos para hablantes de lengua de origen no es frecuente.

Actualmente existen documentos pedagógicos que orientan la enseñanza de las lenguas de origen en los diferentes cantones. Así, por ejemplo, encontramos el plan de estudios para las lenguas de origen, elaborados por la dirección de educación de Zurich (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011). Este documento ha sido adaptado y adoptado por otros cantones, como en el caso de los cantones de Basilea Campiña y Basilea Ciudad (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014). Además, se encuentran las líneas directrices para los cursos de lengua y cultura de Berna (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2013) y de Lucerna (Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern, 2014). Estos documentos se refieren de manera general a todas las lenguas de origen, pero tienen en cuenta la especificidad de la enseñanza de las lenguas de herencia.

En relación con la escritura, el plan de estudio de Zurich plantea objetivos amplios, que señalan a la vez el sentido estético y social de la escritura, sin dejar de lado los aspectos que atañen al sistema de la lengua. Todos estos puntos se contemplan en el plan de estudio en relación con la actividad de producción textual, y no de manera aislada:

Los alumnos disfrutarán con la escritura. Se leen unos a los otros textos escritos por ellos y expresan su criterio sobre los mismos. Así viven la escritura como proceso social, en el cual el producto final no es lo más importante. Serán capaces de formular pensamientos propios, reales y ficticios. Sabrán escribir textos, gramatical y ortográficamente correctos. Si fuera necesario, sabrán recurrir a material de consulta y ayuda. Percibirán asimismo que tienen muchas oportunidades de expresarse por escrito de diferentes maneras en su lengua de origen." (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011, versión en Español).

Por otra parte, en Suiza existen materiales didácticos específicamente diseñados para acompañar la formación de docentes de lengua y cultura de origen, que han sido recientemente editados (Schader, 2016). Estos materiales se basan, por una parte, en la experiencia de docentes de diferentes lenguas de herencia y, por otra, en las orientaciones de especialistas en didáctica de la lengua. En un volumen dedicado especialmente a la escritura (Schader, 2016, vol. 1), se aborda la producción textual escrita de manera detallada, puesto que la alfabetización en la lengua de origen se considera como una condición importante para el desarrollo de un bilingüismo sólido. Las actividades y propuestas didácticas se centran en la producción de textos y se plantean y organizan en torno a los diferentes procesos implicados en la producción: la planificación y la generación de ideas, los aspectos textuales y de estructuración de textos y finalmente el trabajo con los borradores y la revisión. Las propuestas de Schader y equipo constituyen, de acuerdo a nuestros conocimientos, los únicos materiales producidos en Suiza, pensados específicamente para orientar y acompañar el trabajo de enseñanza de las diferentes lenguas de origen. Sin embargo, estos materiales han sido producidos en alemán y –por razones de financiamiento- traducidos solo a algunas lenguas minoritarias –como el portugués o el albanés-. Pero no todos los docentes tienen acceso a ellos. Hasta el momento, no existe una traducción de los materiales en español.

En cuanto a la enseñanza del español como lengua de origen, en Suiza, los cursos se organizan en torno a dos modelos: Español de España y Español de América Latina. Los primeros cursos están organizados por la embajada española, mientras que los segundos están coordinados y gestionados por asociaciones civiles o agrupaciones de padres (Sánchez Abchi & Calderón, 2016).

Las instituciones que ofrecen cursos de español se basan en distintas perspectivas para organizar la enseñanza. Algunas instituciones ofrecen orientaciones específicas para la enseñanza del español como LCO. Otras se basan en una perspectiva de español como lengua extranjera y sus programas se inspiran en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002). Un número reducido de cursos de LCO se apoyan en programas de español como lengua primera. En muchos casos, las orientaciones se limitan a las que proveen los manuales de enseñanza (a menudo de español L2). Finalmente, algunos cursos prescinden completamente de programas de estudio (Sánchez Abchi, 2018).

En cuanto a la escritura en particular, tal como lo señalamos, existen orientaciones generales y algunos materiales didácticos específicos. Sin embargo, los docentes de español como lengua de origen se basan fuertemente en su experiencia y en la compilación y creación de materiales variados. La pregunta principal que

emerge, entonces, es: ¿Qué características presentan las prácticas de enseñanza de la escritura en los cursos de español LCO? En segundo lugar, nos preguntamos: ¿De qué manera las orientaciones generales de los cantones y de las diferentes instituciones influyen en la enseñanza de la escritura?

Para responder a estos interrogantes analizaremos las entrevistas realizadas a docentes de español de diferentes instituciones, provenientes de diversos países de origen, para saber cómo trabajan la escritura en sus cursos.

2. Metodología

2.1 Participantes

En el estudio participaron 9 docentes de español como lengua de origen, que enseñaban a niños de 9 a 13 años, en 5 de las 8 instituciones que en ese momento impartían cursos de español LCO en Suiza (Sánchez Abchi, 2018).

En el año en el que se realizó la investigación, las instituciones de español para Latinoamérica sumaban, en total, 23 docentes; mientras que los cursos de español de España, 42, en todo el país. Las instituciones se radicaban en la parte suizo-francófona –cantón de Ginebra, específicamente- y en la parte suizo-alemana –cantón de Berna, Lucerna, Basilea Ciudad, Basilea Campiña, Zurich & Turgovia-. Vale aclarar que algunas instituciones con mayor número de alumnos y de profesores, organizan cursos en diferentes regiones, con docentes que viajan para impartir clases. Otras instituciones se concentran en un solo punto geográfico (Sánchez Abchi & Calderón, 2016). Los docentes que trabajan en una institución deben seguir las líneas pedagógicas de las escuelas, fundamentalmente en lo que concierne a los libros de textos utilizados y las orientaciones curriculares generales. Los docentes participantes en el estudio fueron seleccionados teniendo en cuenta criterios de representación típica o intensiva, que prioriza la riqueza y la profundidad de la información. No se pretendía un criterio de representatividad universal, sino mostrar una faceta de la realidad de la enseñanza. Es decir, no se priorizó un criterio de selección de representación estadístico, sino que se seleccionaron casos representativos de una población en sentido de prototipo (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Lucio, 2006).

Todos los docentes participantes eran originarios de un país hispanohablante: Chile, Ecuador, España, Argentina y Perú. Dos de los 9 docentes entrevistados residían temporalmente en Suiza, para dictar los cursos organizados por la embajada de España. Su estadía estaba acotada a una duración de 4 años. El resto de los participantes residía de manera permanente en Suiza. Para este estudio,

se escogieron docentes que enseñaban español como LCO al menos desde hacía dos años.

Todos poseían un título universitario o terciario, obtenido en su país de origen. La mayoría poseía un título de formación docente de nivel primario o secundario, pero algunos tenían estudios en otras áreas: filología, psicología, fonoaudiología o informática. Los participantes con título no docente habían seguido formaciones complementarias en Suiza, en el área de la pedagogía o de la enseñanza del español como lengua extranjera, para adaptarse a la actividad. Asimismo, dos docentes habían seguido las formaciones relativas a la enseñanza de las lenguas de origen, que son dispensadas por algunos cantones y que en algunos casos son obligatorias o fuertemente recomendadas para enseñar una LCO.

2.2 Procedimiento

Los docentes fueron contactados a través de las instituciones en las que trabajaban. La participación fue voluntaria. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a partir de una lista de preguntas que orientaban el diálogo, pero la conversación podía fluir libremente en función de los intereses de los participantes. Las preguntas trataban sobre sus prácticas en general, con un énfasis particular en la enseñanza de la escritura: presencia de la producción escrita en el aula en relación con las otras competencias; frecuencia de las actividades de escritura, materiales, actividades de producción escrita, dificultades y estrategias de remediación. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

3. La escritura en el aula de español

Las prácticas de enseñanza de la escritura en los cursos LCO de Español son diversas y pueden variar sustancialmente entre las diversas instituciones. Existen escuelas que incluyen explícitamente la enseñanza de la escritura como un objetivo prioritario y otras instituciones que deciden poner el acento en la oralidad y en la transmisión de los factores culturales. Las entrevistas realizadas con los docentes participantes del estudio, acerca de sus propias prácticas de enseñanza de escritura en el aula, dan cuenta de esta variedad.

Las respuestas de los docentes fueron agrupadas de acuerdo con los cinco ejes temáticos por los que se había consultado en las entrevistas: a) importancia de la escritura en las clases, b) frecuencia del trabajo de la producción escrita en el aula, c) materiales d) tipo de actividades, e) dificultades y estrategias de remediación.

3.1 La importancia de la escritura en las clases

El análisis de las entrevistas puso de manifiesto tres posturas diferentes de los docentes con respecto al rol que le otorgan a la escritura en sus planificaciones: Una primera postura –expresada por tres docentes- plantea que la escritura es menos importante que la oralidad. Una docente explicó que la producción escrita se basa en la producción oral y los intercambios se sostienen en la oralidad. De allí la importancia de promover principalmente la oralidad. En este sentido, la prioridad es hablar la lengua y los cursos ofrecen un contexto para hacerlo. Una segunda posición manifiesta que la importancia de la escritura en las clases depende de la edad y de las competencias de los niños.

Es un poco difícil trabajar el tema de la escritura porque ahora tengo más niños de la segunda clase (...). Entonces que pasa, ellos recién están aprendiendo a escribir correctamente[...] (E3 Turgovia²).

Los tres docentes que expresaron esta posición coinciden en que hay un cambio en las prioridades de enseñanza a medida que los niños avanzan en la escolaridad. Al inicio, la oralidad es más importante. Paulatinamente, tienen que comenzar el aprendizaje de la escritura.

Esta postura es coherente con una perspectiva frecuente en la escuela oficial suiza, en la que la enseñanza formal de la escritura comienza relativamente más tarde que en otros países (alrededor de los 7 años en la parte alemana). Asimismo, es formalmente aconsejado –en las instancias de formación dispensadas por algunos cantones- relegar el aprendizaje de la escritura en la lengua de origen hasta después de que los niños hayan afianzado el aprendizaje en la lengua mayoritaria.

Finalmente, un grupo de docentes sostiene una tercera posición, que plantea que todas las competencias tienen el mismo peso y, en consecuencia, el mismo lugar en las planificaciones: “Todo está relacionado: no hay una competencia que prime sobre la otra” (E4, Berna).

Estas tres diferentes posturas tienen un impacto en la frecuencia del trabajo con la escritura en el aula y en el tipo de actividades a desarrollar.

2. En todos los ejemplos, se indica el número asignado al docente entrevistado (E1, E2, E3, etc.) y el cantón de la institución en la que enseña (Turgovia, Berna, etc.).

3.2 La frecuencia del trabajo de la producción escrita en el aula

No todos los docentes se manifiestan en relación con la frecuencia de las actividades de escritura planificadas en el aula. Sin embargo, todos los que lo hacen explican que trabajan la escritura en cada clase, pero con un peso variable. En efecto, algunos explican que la escritura está presente en cada clase, pero que solo cada 15 días proponen actividades de producción textual. Otros, en cambio, manifiestan que en cada clase hay una actividad de escritura, pero que esta puede ser muy breve, de 5 minutos, y no necesariamente gira en torno a la producción de textos.

En cada clase hay un ejercicio de escritura. Sea un dictado, sea de comprensión lectora, o sea este tipo de juegos que son de escritura (E9, Lucerna).

En este sentido, la frecuencia de planificación de la escritura da cuenta, indirectamente, de la concepción de escritura que poseen los docentes entrevistados. Para ellos, la escritura incluye tanto la producción de palabras como de textos; tanto la copia como el dictado o la redacción de un texto. De acuerdo con lo expuesto, parecería no haber un consenso acabado entre los docentes respecto de lo que se enseña cuando se enseña "escritura".

En los apartados siguientes, el análisis de las actividades de escritura movilizadas podrá ayudarnos a comprender mejor la concepción del objeto de enseñanza.

3.3 Materiales utilizados

Los docentes participantes de este estudio utilizan un abanico muy amplio de materiales durante la enseñanza de la lengua y de la escritura, en particular. De manera general, podemos distinguir tres grupos de materiales:

- a) Materiales elaborados por los mismos docentes, como secuencias didácticas o fichas de trabajo individuales.
- b) Libros de textos. Vale aclarar que los docentes utilizan los libros de textos seleccionados por las instituciones en las que trabajan. En este grupo se distinguen libros orientados a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)³ y libros utilizados para enseñar la lengua en los países de origen. Los libros de ELE son los que se emplean con mayor frecuencia en las aulas, aun cuando los docentes reconocen que el enfoque no corresponde completamente a la realidad de sus alumnos. En efecto, si consideramos los manuales utilizados en los niveles inferiores, una unidad dedicada a los saludos puede resultar muy básica para niños que crecen hablando español en sus hogares. No obstante, puesto que el

3. Entre los primeros, los docentes citan "Colegas", "Plan 7", "Chicos Chicas", "Entre amigos", "Gente joven" (Difusión), "Preparación DELE" (Difusión) y "Pandilla" (DELSA).

nivel de los alumnos puede ser muy heterogéneo, los docentes consideran que los manuales de ELE constituyen una guía válida para algunos niños.

c) Un punto intermedio lo constituyen los materiales de los cursos de la embajada de España. En este caso, los docentes cuentan con materiales propuestos por la institución (Aula Internacional⁴), que consisten en secuencias que han sido elaboradas por docentes en actividad. La particularidad es que estos materiales están destinados específicamente a los hablantes de origen y surgen de las prácticas y necesidades concretas.

3.4 Tipos de actividades de escritura

Una vez más, la diversidad de actividades de escritura que los docentes ponen en práctica es muy amplia. A partir de los datos proporcionados en las entrevistas, hemos categorizado las actividades en seis dimensiones:

a) *Escritura de palabras*. Cuando se les preguntó acerca de las actividades de escritura, dos docentes describieron situaciones de escritura de palabras, a partir de imágenes o a partir del trabajo con un sonido (fonema) en concreto:

Pero por ejemplo yo corto un montón de figuritas de la revista Familia u otras revistas y las separo A, B, C, D, hasta la Z. (...) cada uno recibe cuatro figuritas y las pegamos en el cuaderno. Y cada uno dice qué hay con cada letra y pegamos la figurita y cada uno escribe. Yo escribo en la pizarra pero ellos tiene que pronunciar la palabra. (E3 Turgovia).

Esta metodología remite a actividades de iniciación de la escritura en L1, en las que se les pide a los alumnos que reflexionen “sobre qué palabras comienzan con el mismo sonido”. Esta tarea se propuso no solo a niños pequeños que se inician en la alfabetización, sino también, en algunos casos, a niños mayores (“que ya están en la 6ta⁵”). En uno de los casos, se combinó esta actividad con el dictado.

b) *Dictado*: Dos docentes hablaron del dictado como una herramienta que usan en sus clases para trabajar la escritura. En un caso, es al mismo tiempo un instrumento de evaluación. Los dictados podían referirse a “palabras” u “oraciones simples”. Puntualmente, el dictado de palabras se utiliza fundamentalmente para afianzar o evaluar el dominio de la ortografía. Es curioso el contraste con otros docentes que consideran el dictado como una actividad “anticuada”.

4. Se trata de materiales especialmente creados para trabajar en línea, y que se ofrecen como formación complementaria y refuerzo de los materiales físicos y las clases presenciales.

5. Corresponde a la “sexta clase” del sistema educativo vigente en el cantón de Turgovia en el momento de la investigación. Se refiere a niños de 11-12 años de edad.

c) *Actividades lúdicas de escritura de palabras.* En este tipo de actividades, citadas por dos maestras, se privilegia el aspecto formal de la palabra, en un contexto de juego, para ejercitar vocabulario u ortografía. Se trata de “crucigramas, sopas de letras o el juego del ahorcado” (E9 Lucerna).

d) *Escritura en relación con la comprensión lectora.* Este tipo de actividad fue citado por tres docentes. Se parte de la lectura de un texto. Luego, se proponen preguntas de comprensión que deben ser respondidas por escrito. En este caso, la escritura es el medio para “controlar” si el alumno ha entendido el texto. En otros casos, la misma lectura constituye el punto de partida para la producción escrita, como veremos en el punto 6.c.

e) *Unidad didáctica que articula lectura y escritura de textos, trabajo con el vocabulario y ejercitación de gramática, a partir de un eje temático.* Aunque solo una docente habla explícitamente de esta actividad de escritura, es posible que sea el caso de otros docentes que siguen las unidades temáticas de los manuales de ELE. Así, otra maestra manifestó que se basa en las actividades que presenta el libro, que pueden ir desde ordenar oraciones hasta escribir una historia.

f) *Producción de textos.* Las actividades de producción de textos son evocadas por la mayoría de los docentes. Los criterios para referirse a estas actividades se entrecruzan. En algunos casos, se menciona el trabajo con el género textual; en otros, la función de la tarea, mientras que algunos comentarios hacen referencia al tipo de andamiaje utilizado, es decir, el apoyo verbal del docente para realizar la actividad. Estos tres aspectos – los géneros textuales, la función de las tareas y el tipo de andamiaje- nos permiten sistematizar las observaciones sobre las actividades de producción textual.

En cuanto a los géneros, los docentes ponen de manifiesto que en las situaciones de enseñanza focalizadas en la producción de textos escritos trabajan con diversos géneros. Las entrevistas nos indican que la actividad desarrollada con mayor frecuencia (cuatro casos) es la escritura de cartas o de correo electrónico. En algunos casos, esta tarea se lleva a cabo mediante intercambios reales con escuelas de otros países.

Otro género movilizado son las descripciones, tales como “describe tu casa ideal”, “describe a tu mejor amigo”. De igual manera, trabajan con diferentes géneros textuales relacionados con la narración, como por ejemplo, el relato de lo que hicieron en las vacaciones. Finalmente, dos docentes evocan géneros argumen-

tativos, en los que pueden incluirse desde cartas hasta comentarios de artículos, cuentos o videos, sobre los que se debe dar una opinión. Estos géneros se trabajan sobre todo en los niveles superiores (niños de 11 a 14 años).

En cuanto a las funciones de la escritura de textos, hay dos funciones principales que se perfilan: La primera es la función diagnóstica. Así, la clásica actividad de contar lo que hicieron en las vacaciones se utiliza como evaluación para conocer el nivel de escritura, en general, de los alumnos al comenzar un nuevo curso. Una segunda función es la utilización de actividades de producción textual para enseñar aspectos gramaticales de la lengua. Por ejemplo, en la consigna de escritura puede solicitarse el empleo de un modo verbal en particular. El texto como “pretexto” para trabajar el funcionamiento de la lengua.

Finalmente, en lo que concierne al andamiaje de la tarea, podemos referirnos tanto al andamiaje que se observa en las consignas, como al andamiaje de la tarea que el docente proporciona además de la consigna.

Las consignas de las actividades de escritura propuestas pueden presentarse con diferentes niveles de contextualización. Algunas docentes manifiestan la relevancia que adquiere la situación de comunicación como un aspecto importante para motivar a los alumnos. Es el caso de la docente que presenta el proyecto de intercambio de e-mails con niños de otros países, o el de la maestra que se refiere a una actividad de escritura asociada a un evento organizado por la institución:

Ahora en sí no me viene un ejemplo pero ayer estábamos hablando y por ejemplo yo les pedí... el 25 de abril tuvimos una feria. Se presentan todos los grupos (...). Entonces yo les pedí que me cuenten todas sus impresiones sobre la feria en 10 líneas (...). (E5 Basel).

En otros casos, el nivel de contextualización de la tarea es mínimo (“Describe tu casa ideal”) y las tareas pueden –por esto mismo- resultar más difíciles para los alumnos.

Por otro lado, nos referimos al andamiaje que el docente proporciona en la planificación de la escritura. Así, por ejemplo, la lectura puede ser el puntapié inicial para la escritura porque puede constituir la base temática para escribir una historia, puede aportar ideas o ayudar en la estructuración del futuro texto. En este sentido, una docente manifiesta que como no todos los niños tienen la misma facilidad para expresarse, ella planifica actividades para ayudarlos a producir la base del texto:

Les hago por ejemplo un cuento y que (ellos) escriban el final. O sea, que ya tienen algo para arrancar. O una lluvia de ideas, si tienen que escribir sobre un tema, que hagan una lluvia de ideas y después las unan en un texto. O hagan

frases y después de esas frases hagan un texto. Porque hay algunos que la palabra TEXTO les asusta. Pero escribir una frase no. Entonces que simplemente usen conectores y las unan. (E8, Ginebra).

3.5 Dificultades de escritura y estrategias de remediación

De las entrevistas, emergen cuatro tipos de dificultades con las que se encuentran las maestras:

1. La ortografía (6 docentes)
2. Aspectos morfológicos de la lengua (5 docentes)
3. Dificultad de estructuración de textos (1 docente)
4. Dificultades de motivación y falta de input lingüístico en el hogar (todos los docentes).

Los tres primeros puntos refieren a dificultades que se observan en el desempeño de los niños. Las observaciones más frecuentes giran en torno a la ortografía y al sistema de la lengua (aspectos morfológicos), pero no a los aspectos textuales. Cabe preguntarse si las importantes diferencias que reflejan las observaciones de los docentes se deben a las dificultades reales de los alumnos o a una perspectiva particular de la enseñanza de la escritura por parte de los docentes.

De acuerdo con las respuestas, puede pensarse que los niños no presentan problemas importantes en la estructuración y en la planificación de los textos, lo que puede explicarse por experiencias de alfabetización y de escritura en la lengua de origen o en lengua de escolarización. Sin embargo, podría tratarse de una tendencia a prestar especial atención en la corrección a los aspectos formales de la lengua y a otorgarle menor importancia a la resolución de los problemas discursivos y/o de contenido (Scardamalia & Bereiter, 1992).

La corrección, ya sea de aspectos textuales o que atañen a la lengua, se perfila como la principal estrategia de remediación de los docentes. Algunos explicitan igualmente el empleo de estrategias específicas, como los cuadernos de ortografía. Una docente pone de manifiesto que, para las redacciones propone un trabajo de tratamiento del error, ya sea, haciendo frases o utilizándolo para que ellos puedan ver primero los errores que han cometido.

La cuarta dificultad que citan los docentes –la falta de input y de motivación– puede interpretarse como una causa de los problemas que se observan en la producción. En este sentido, es de naturaleza diferente y las estrategias de remediación son especiales. Todos los docentes plantean la importancia de “motivar a

los alumnos” (Sánchez Abchi, 2017) y de interesarlos para venir a las clases y para hablar el español.

4. Discusión

El análisis de las entrevistas pone de manifiesto la diversidad y complejidad que presentan las prácticas de enseñanza de la escritura en los cursos de español como lengua de origen en Suiza. De manera indirecta, además, el discurso de los docentes ofrece pistas para interpretar lo que subyace a la concepción de la enseñanza. En efecto, a partir de las respuestas de los docentes, es posible inferir los programas de estudio que guían la enseñanza, como así también los contextos y las políticas educativas que la enmarcan. De igual manera, a partir de las entrevistas, es posible hacer hipótesis sobre las concepciones teórico- ideológicas que están en la base de todo dispositivo didáctico, aun cuando no sean explicitadas (Valdés & Parra, 2018).

Así, la diversidad de prácticas de enseñanza de la escritura que emerge de las entrevistas pone de manifiesto concepciones diferentes sobre el objeto de enseñanza. En efecto, la enseñanza de la “escritura” hace referencia tanto a la producción de textos escritos, como al completamiento de oraciones o incluso a actividades lúdicas puntuales como el “juego del ahorcado”. Sin embargo, todas estas actividades no están al mismo nivel, puesto que movilizan operaciones cognitivas diferentes.

La producción de textos escritos, por ejemplo, implica poner en práctica todas las operaciones necesarias para la escritura, que atañen tanto a los procesos de nivel inferior –como la codificación fonológica y el trazado de las letras– como a los procesos de nivel superior (Hayes & Flower, 1980). Los procesos de nivel superior necesarios para la escritura de un texto comprenden la generación de ideas y la planificación, la estructuración del discurso, la puesta en texto, la revisión...

Actividades como “el juego del ahorcado”, los crucigramas o incluso el completamiento de frases involucran habilidades fonológicas y conocimiento de palabras. Sin embargo, no implican los procesos de nivel superior. Estas actividades de escritura sirven, principalmente, para afianzar aspectos específicos de la escritura, como pueden ser la codificación fonológica, la ortografía o la activación del vocabulario. Los ejercicios que focalizan principalmente los niveles inferiores son necesarios para ingresar en el mundo de la escritura o para automatizar procesos específicos. Sin embargo, no resultan suficientes para desarrollar competencias textuales en sentido amplio.

Las respuestas de algunos docentes muestran que los ejercicios de escritura de palabras, de ortografía y de léxico tienen una presencia elevada en la enseñanza de la escritura, aún en los cursos más altos, con alumnos más avanzados en la escolaridad. Podría pensarse que esto se relaciona con una necesidad específica de los hablantes de lengua de origen. Esto es: aun cuando los niños desarrollan habilidades textuales en la lengua de la escuela, eventualmente transferibles a la lengua de origen (Desgrippes & Lambelet, 2016; Martínez, 2007), necesitan afianzar aspectos léxicos, gramaticales u ortográficos (Montrol, 2010). Sin embargo, una focalización exclusiva en actividades de escritura de palabras puede limitar sus competencias textuales en su lengua de origen, ya que cada lengua implica un modo distinto de interpretar y de decir el mundo.

Asimismo, las entrevistas ponen de manifiesto otra perspectiva que está presente en la práctica de algunos de los docentes participantes: una perspectiva comunicativa que se plasma en una enseñanza que integra ejercicios de diferentes niveles, y que apunta al fortalecimiento de las competencias textuales en su totalidad.

La diversidad de prácticas nos muestra, sobre todo, que en los cursos de LCO de Suiza no existe concepción uniforme sobre cómo enseñar escritura. Las concepciones que subyacen varían ampliamente, no solo entre las instituciones, sino también entre los docentes de una misma institución.

Por otra parte, las prácticas a las que los docentes hacen referencia nos ayudan a responder a la segunda pregunta de investigación. En efecto, los participantes nos informan –indirectamente– sobre la incidencia de las orientaciones generales - planes de estudio cantonales o planes curriculares- en la concepción de las clases. Los docentes que plantean la importancia de las “cuatro competencias” forman parte de instituciones que han construido sus programas sobre la base del Marco Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002). En cambio, en el discurso de los docentes, existen pocas o nulas referencias al plan de estudios para las lenguas de origen editado por el cantón de Zurich. Este documento parece estar ausente de las planificaciones cotidianas. Quizás el hecho de tratarse de un documento que refiere a todas las lenguas de herencia de manera general produce un impacto menor en la enseñanza de una lengua particular. En todo caso, el concepto de “escritura en proceso”, que explicita el plan de estudios para las lenguas de origen, no es evocado de manera concreta en ninguna de las entrevistas. No obstante, los docentes que plantean situaciones comunicativas como punto de partida para sus actividades, que hacen referencia a la generación de ideas para facilitar la actividad y que conciben la corrección y/o revisión como

una instancia de aprendizaje más para el alumno, están anclando sus prácticas en una perspectiva de producción textual entendida como proceso.

Por su parte, la referencia a libros de español como lengua segunda, como base para la planificación de la enseñanza, toca dos aspectos problemáticos. Por un lado, una planificación basada en el libro de texto casi exclusivamente nos indica que, en realidad, no hay una planificación macro estructural o un plan de estudios guía. Por otro lado, nos muestra que la enseñanza se basa en métodos pensados para estudiantes de lengua extranjera, lo que difiere de la realidad de los cursos LCO y puede resultar problemático para los aprendizajes (Valdés & Parra, 2018).

Finalmente, un último aspecto para analizar las prácticas que los docentes presentan hace referencia al contexto y a las políticas lingüísticas que enmarcan las clases de LCO. En Suiza, existe una voluntad de apoyar y sostener las prácticas en enseñanza de las lenguas de origen. Esta voluntad se manifiesta en los documentos políticos que orientan las decisiones y, concretamente, en la elaboración de planes de estudio, de materiales y en la oferta de formación continua (Giudici & Bühlmann, 2014, para una síntesis). Sin embargo, los materiales oficiales a disposición – planes de estudio y líneas de orientación-, así como las ofertas de formación ofrecidas por el gobierno difieren considerablemente de un cantón al otro, lo que hace que, incluso con los esfuerzos de traducción y de difusión entre las diferentes comunidades lingüísticas, muchos documentos de orientación y materiales didácticos no lleguen a todos los docentes implicados. En este sentido, el contexto político, aunque favorable, puede percibirse como escaso o incluso nulo para muchas instituciones de LCO.

A partir de lo expuesto, se puede inferir que las prácticas de escritura –así como la planificación de las clases en general- se apoyan fuertemente en decisiones individuales de los docentes, que abordan el desafío de la diversidad de los alumnos y la especificidad del objeto desde sus propias perspectivas y con los recursos a disposición. En este sentido, los espacios de discusión, de formación y de puesta en común de las prácticas –como puede ser este artículo- pueden constituir un primer paso hacia el afianzamiento del campo disciplinar de las lenguas de origen en el contexto suizo.

En futuros estudios, estos resultados pueden ser tenidos en cuenta para comparar semejanzas o diferencias entre las prácticas de enseñanza de la escritura en los cursos de español como lengua de origen en Suiza y las prácticas que se desarrollan en otros países. Asimismo, puede resultar interesante comparar los contextos y las políticas lingüísticas presentes en los distintos países con una gran diversidad lingüística y presencia de la migración. La importancia de considerar

los aspectos que caracterizan las situaciones de enseñanza de los cursos de LCO radica -particularmente en la actualidad- en el preponderante rol que adquiere el desafío de construir -desde y con la educación- una sociedad integrativa y plurilingüe.

Referencias bibliográficas

- BERTHELE, R., & LAMBELET, A. (Eds.). (2017). *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children: Interdependence or independence?* Bristol: Multilingual Matters.
- BILDUNGSDIREKTION DES KANTONS ZÜRICH (2011) *Rahmenplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK)*. Bildungsdirektion des Kantons Zurich.
- BILDUNGSDIREKTION DES KANTONS ZÜRICH (2014). *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK)* Beilage Basel-Stadt und Basel-Landschaft.
- CALDERÓN, R., FIBBI, R. & TRUONG, J. (2013). *Arbeitssituation und Weiterbildungs-bedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)*. Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies.
- CARLINO, F. (2006). «La enseñanza del español como lengua de origen en países no hispanos. La experiencia canadiense.» *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(2), 1-16.
- CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (CDIP). (1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Recuperado de: http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf /2015/12/10
- CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (CDIP). (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Recuperado de https://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen_f.pdf
- COLOMBI, M.C. (2003). «Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo.» En A. ROCA and M.C. COLOMBI (Eds.), *Mi Lengua: Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 78-95). Washington, DC: Georgetown University Press.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Madrid: MECD y Grupo Anaya.

- DE HOUWER, A. (2007). «Parental language input patterns and children's bilingual use.» *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424. doi:10.1017/S0142716407070221
- DESGRIPPES, M. & LAMBELET, A. (2016). «Littérature en langue d'origine et langue de scolarité, tout est-il transférable?» In R. SCHMIDLIN AND P. SCHALLER. (Eds.). *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* (103) (pp. 79-100).
- DIENSTSTELLE VOLKSSCHULBILDUNG KANTON LUZERN. (2014). Heimatliche Sprache und Kultur HSK. Umsetzungshilfe für Schulleitungen, HSK-Trägerschaften, Lehrpersonen und Behörden. Recuperado de: https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/foerderangebote/schulung_fremdsprachiger/hsk_umsetzungshilfe.pdf?la=de-CH
- ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS BERN. AMT FÜR KINDERGARTEN, VOLKSSCHULE UND BERATUNG. (2013). Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur, HSK. Ein Leitfaden zu Organisation und Zusammenarbeit für Lehrpersonen, Schulleitungen, HSK-Trägerschaften und Gemeindebehörden, Bern. Recuperado de www.erz.be.ch/hsk
- FEUERVERGER, G. (1997). «On the edges of the map: A study of heritage language teachers in Toronto.» *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 39-53. doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00044-3
- GIUDICI, A. & BÜHLMANN, R. (2014). Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). In Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz, Bern: EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- HAYES, J. R., & FLOWER, L. (1980). «Identifying the Organization of Writing Processes.» En L.W. GREGG, & E.R. STEINBERG (Eds.). *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- MAKAROVA, E. (2014). «Courses in the language and culture of origin and their impact on youth development in cultural transition: A study among immigrant and dual heritage youth in Switzerland». En P.P. TRIFONAS and T. ARAVOSSITAS (Eds.), *Rethinking Heritage Language Education* (pp. 89-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ, G. (2007). «Writing back and forth: The interplay of form and situation in heritage language composition». *Language Teaching Research*, 11(1), 31-41. doi.org/10.1177/1362168806072454

- MONTRUL, S. (2010). «Current Issues in Heritage Language Acquisition». *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3-23. doi:10.1017/S0267190510000103
- NEILSON PARADA, M. (2018) «Chilean Spanish speakers in Sweden: transnationalism, trilingualism, and linguistic systems». En K. POTOWSKI (ed.). *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. (pp. 517-536) NY: Routledge.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE. (2017). Languages and Religions. Disponible en: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/langues.html>
- POTOWSKI, K. (2013). «Sociolinguistic dimensions of immigration to the United States». *Lengua y Migración*, 5(2), 29-50.
- RAMOS MÉNDEZ-SAHLENDER, C. (2018). «Spanish as a heritage language in Germany». En K. POTOWSKI (Ed.). *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. (pp. 492-503) NY: Routledge.
- SÁNCHEZ ABCHI, V. (mayo de 2017). «Spanish as a Heritage Language. Heterogeneity and motivation in the Language and culture of Origin courses». En *Approaches to migration, language and identity*, congreso realizado en la Université de Lausanne, Suisse.
- SÁNCHEZ ABCHI, V. (2018). «Spanish as a heritage language in Switzerland». En K. POTOWSKI (Ed.). *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 504-516). NY: Routledge.
- SÁNCHEZ ABCHI, V. & CALDERÓN, R. (2016). «La enseñanza del español como lengua de origen en el contexto suizo. Desafíos de los cursos LCO (Lengua y Cultura de Origen)». *Textos en Proceso*. 21, 79-93. doi 10.17710/tep.2016.2.1.4sabchicalderon
- SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1992). «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64. doi: 10.1080/02103702.1992.10822332
- SCHADER, B. (Hg. und Co-Autor; 2016). *Reihe „Didaktische Materialien für den Herkunftssprachlichen Unterricht“*; Zürich: Orell Füssli.
- SCHADER, B. (2016). *Forderung des Schreibens in der Erstsprache*. Zürich: Orell Füssli. Vol.1
- SCHWARTZ, A. (2003). «No me suena! Heritage Spanish speakers writing strategies». En A. ROCA AND M.C. COLOMBI (Eds.). *Mi Lengua: Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 235-256). Washington, DC: Georgetown University Press.
- VALDÉS, G. (2001). «Heritage language students: profiles and possibilities». En PEYTON J.K., RANARD, D.A., & Mc GINNIS., (Eds). *Heritage languages in*

America: preserving a national resource (pp. 37-80). Washington DC and Mc Henry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

VALDÉS, G. & PARRA, M.L. (2018). «Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers». En K. POTOWSKI (Ed.). *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 301-330). NY: Routledge.