

Sánchez Abchi, Verónica . (2021). La enseñanza del español como lengua de origen en Suiza : ¿Integración de niños alófonos?. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 15 (30), 39-52.

La enseñanza del español como lengua de origen en Suiza: ¿Integración de niños alófonos?

*Teaching of Spanish as a Heritage Language in Switzerland: Integration of allophone children?*

Verónica Sánchez Abchi

*Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique, Neuchâtel, Suiza*

Veronica.sanchez@irdp.ch

#### RESUMEN

Este artículo presenta la situación de la enseñanza del español como lengua de herencia o lengua de origen en el contexto suizo. 118 familias de niños que asistían a cursos de lengua y cultura de origen en el país respondieron a un cuestionario sobre la situación del español en el hogar, las diferentes lenguas habladas en casa, las prácticas de alfabetización temprana y el nivel socioeducativo de los padres y madres. El cuestionario nos permitió conocer las características de la población y discutir algunos presupuestos sobre la estructura de enseñanza y su rol en la sociedad.

Palabras clave: Español, lengua de herencia, cursos de LCO, sistema educativo

#### ABSTRACT

*This article presents the situation of the teaching of Spanish as a heritage language or language of origin in the Swiss context. 118 families of children attending language and culture of origin courses in the country answered a questionnaire on the situation of Spanish at home, the different languages spoken at home, early literacy practices and the socio-educational level of the parents. The questionnaire allowed us to learn about the characteristics of the population and to discuss some assumptions about the teaching structure and its role in society.*

*Keywords: Spanish, heritage language, LCO courses, education system.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Suiza es un país plurilingüe, con cuatro lenguas oficiales -alemán, francés, italiano y romanche- distribuidas en diferentes regiones lingüísticas. En la parte alemana de Suiza, además, existe una situación de diglosia, con una presencia mayoritaria del dialecto suizo-alemán, que goza de prestigio entre los hablantes, pese a no ser una de las lenguas oficiales (Stępkowska, 2012).

Asimismo, a partir de la década de 1960, la presencia de lenguas de la migración ha aumentado de manera considerable en el país. Entre estas lenguas, cabe destacar la presencia del español: actualmente, un 2,3% de los residentes permanentes en Suiza declara el español como una de sus lenguas principales (Swiss Federal Statistical Office, 2021).

La enseñanza del español tiene una fuerte presencia en Suiza, no sólo a nivel informal, sino también en el sistema educativo formal. En efecto, un 70% de las escuelas que preparan para la universidad (*gymnasium, collège, secondaire II*, según las regiones) incluye el español en su currículum como asignatura obligatoria o facultativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018) y los planes de estudio oficiales ofrecen orientaciones para su enseñanza en este nivel (CDIP, 1994; 2004a).

El español se dicta también como carrera universitaria en diferentes universidades suizas. El alumnado que escoge esta formación está constituido en general por una población heterogénea, que incluye tanto estudiantes suizos que tomaron cursos de español en la escuela, como inmigrantes de primera generación y hablantes de español y de portugués como lengua de origen (Sánchez Abchi & Larrús, 2012). La presencia del español en Suiza ha suscitado igualmente un número creciente de estudios, de proyectos de investigación y de eventos científicos que atestiguan su importancia en el ámbito académico<sup>1</sup>. De manera general, el español goza de una gran vitalidad en Suiza y el estatus de la lengua ha evolucionado positivamente en los últimos años (Sánchez Abchi, 2019).

El español es igualmente hablado por inmigrantes de primera, segunda e incluso tercera generación. Más de un tercio de estos hablantes declara tener España como su país de origen, pero el porcentaje de hablantes provenientes de América Latina ha crecido igualmente en los últimos años (Swiss Federal Statistical Office, 2017).

Estudios previos han mostrado que los hablantes de español de primera generación están bien integrados en la sociedad de acogida e incorporan las lenguas locales en su repertorio. Sin embargo, siguen manteniendo una gran fidelidad a su lengua de origen (Lüdi & Py, 2013), a veces incluso hasta la tercera generación (Merle, Matthey, Bonsignori & Fibi, 2010).

No obstante, para los hablantes de español como lengua de herencia, la lengua mayoritaria es claramente la lengua más fuerte. En un estudio que comparaba la competencia en español de niños bilingües de 3, 4 y 5 años, que crecían en el contexto suizo alemán, se observó una influencia progresiva de la lengua mayoritaria en el discurso. Los niños hablaban fluidamente el español en el hogar, pero a partir del momento en que comenzaban la escuela infantil (*Kindergarten*), comenzaban a introducir en su discurso vocabulario y estructuras en suizo alemán, lengua hablada con sus pares en la escuela (Sánchez Abchi, 2015).

La competencia lingüística de los hablantes de español como lengua de herencia ha sido objeto de numerosas investigaciones, fundamentalmente en contextos anglófonos (Potowski, 2018, para una revisión). En el contexto suizo, en cambio, la problemática ha sido menos abordada.

Esta contribución se inscribe en un estudio más amplio sobre las competencias lingüísticas de niños, hablantes de español como lengua de herencia en Suiza, que asistían a cursos especialmente concebidos para el mantenimiento del idioma<sup>2</sup>. En el marco de esta investigación, se realizó en primer lugar un relevamiento de las estructuras educativas que dictaban cursos de español en todo el territorio suizo y de las características de la enseñanza que ofrecían.

Asimismo, se llevó a cabo un estudio preliminar sobre la población que asistía a los cursos y las familias de los niños que participarían en la investigación.

Este artículo se propone presentar estos resultados y se plantea así dos objetivos principales. El primer objetivo es presentar las estructuras existentes que ofrecen cursos de español como lengua de origen en Suiza y describir su organización. El segundo objetivo, por otra parte, consiste en describir las características del alumnado que asiste a los cursos de español en Suiza.

Las preguntas de investigación que guiarán nuestro estudio son por lo tanto las siguientes:

- Pregunta 1: ¿cuáles son y cómo se organizan los cursos de español como lengua de origen en Suiza?
- Pregunta 2: ¿cuáles son las características del alumnado que asiste a dichos cursos?

En las secciones siguientes se contextualizará, en primer lugar, la problemática de la enseñanza de las lenguas de origen en Suiza para responder, luego, a nuestras dos preguntas de investigación.

## 2. UN ESTADO DE LA CUESTIÓN: EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE ORIGEN EN SUIZA

### 2.1 La lengua de origen

En Suiza, el equivalente del término *lengua de herencia* varía según las regiones lingüísticas y geográficas. La expresión francesa *langue d'origine* ("lengua de origen"), se refiere a la lengua de origen o a la lengua de la familia de un hablante; mientras que el término italiano *lingua dei paesi d'origine* ("lengua del país de origen"), es más específico en cuanto a las dimensiones geográficas y migratorias del término. En alemán, la expresión *heimatliche Sprache* -difícil de traducir con exactitud- enfatiza la connotación identitaria asociada al término *Heimat* (patria, tierra natal).

En Suiza, se asocia tradicionalmente a esta expresión la palabra *cultura*, y se habla así de enseñanza de lengua y cultura de origen. Sin embargo, recientemente se ha preferido la expresión *Herkunftssprachlicher Unterricht* ("enseñanza en la lengua de origen"), que excluye el término *cultura* (Schader, 2016). En cualquier caso, las diferentes expresiones se refieren a la lengua minoritaria hablada en el hogar. En este artículo, utilizaremos de manera indistinta las expresiones *lengua de herencia* -término utilizado ampliamente en el contexto internacional- y *lengua de origen*, empleado igualmente en el contexto suizo por sus similitudes con las expresiones en las lenguas mayoritarias.

Las políticas educativas suizas promueven el mantenimiento de las lenguas de herencia. De hecho, las recomendaciones de la Conferencia Suiza de Ministros Cantonales de Educación (*CDIP* en francés; *EDK* en alemán) señalan la importancia de integrar a los niños con una lengua extranjera en la escuela pública y de respetar la lengua y la cultura

de origen (CDIP, 1991). Los documentos oficiales se refieren igualmente a la necesidad de fomentar y apoyar su enseñanza y aprendizaje mediante diferentes acciones (CDIP, 2004b; CDIP, 1991). Existen también programas de promoción del plurilingüismo en la escuela, así como numerosas iniciativas de sensibilización sobre la diversidad y la riqueza de las lenguas (véase Guidici & Bühlman, 2014, para una revisión). El apoyo oficial a los cursos de lengua y cultura de origen (en adelante LCO) forma parte de estas acciones políticas.

## 2.2 Cursos de lengua y cultura de origen

Los cursos de LCO surgen en Suiza en la década de 1930, cuando un grupo de refugiados políticos comenzó a organizar cursos de lengua italiana para sus hijos (Guiduci & Bühlman, 2014). Más tarde, con la llegada generalizada de migrantes con contratos de trabajo por tiempo limitado, los cursos de LCO tenían como función facilitar el regreso de los hijos de los trabajadores a sus países de origen, así como su reintegración en el sistema educativo. En efecto, en los años setenta y ochenta, la legislación consideraba que los alumnos inmigrantes estaban matriculados sólo temporalmente en las escuelas suizas. En los años 1990, cuando por un cambio en la legislación se revisó el estatus de los trabajadores temporales y muchos de ellos pudieron tener acceso a una residencia permanente, la población que asistía a los cursos de LCO también cambió (Makarova, 2014).

Los cursos de LCO constituyen una enseñanza complementaria pero no obligatoria de las lenguas minoritarias. Estos cursos -generalmente de dos horas semanales- se dirigen a niños migrantes o descendientes de migrantes, cuyas familias desean mantener su lengua. En los últimos años, los niños de familias binacionales -un progenitor de Suiza y el otro de otro país- también comenzaron a asistir a estos cursos (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011). Los cambios en la población y en las políticas de inmigración han producido también un cambio en los objetivos de los cursos de LCO. Ya no se trata sólo de facilitar la reinserción en el sistema educativo del país de origen. Como se expresa en el plan de estudio de los cursos de LCO del cantón de Zurich, el objetivo es promover y desarrollar las competencias en la lengua y la cultura meta, de los niños de primero a noveno grado. Los niños aprenden a mejorar sus competencias lingüísticas en situaciones de la vida cotidiana, es decir, afianzan el desarrollo de competencias comunicativas interpersonales (Cummins, 1999), pero también aprenden a leer, a escribir y desarrollan competencias académicas (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011: 7). Aunque algunos estudios asumen que el aprendizaje de la lengua de origen favorece igualmente el aprendizaje de la lengua de escolarización (ver revisión en Giudici & Bühlmann, 2014), el alcance y la naturaleza de la influencia que una lengua tiene sobre la otra han sido también objeto de discusión (ver por ejemplo los estudios en Berthele & Lambelet, 2017). En síntesis, los cursos de LCO tienen como función apoyar y promover el aprendizaje de la lengua de origen, de manera independiente de sus implicancias en la escolarización.

Los cursos de LCO se organizan de manera diferente, pero, aunque cuenten con un reconocimiento oficial, son organizados y financiados por las embajadas de los países de origen o por asociaciones privadas. En este sentido, la situación financiera y profesional de los cursos puede variar ampliamente en función del modelo organizacional. Así por ejemplo, los cursos organizados por las embajadas pueden garantizar a los docentes condiciones de trabajo estables con un salario mensual. Este no es siempre el caso de los cursos organizados por asociaciones, que funcionan en gran medida gracias al trabajo voluntario, y cuyos docentes trabajan en situaciones más precarias y generalmente con un salario por

horas. Asimismo, es más común que las embajadas ofrezcan un apoyo pedagógico a los docentes, porque tienen mayores recursos y posibilidades (Calderón, Fibbi & Truong, 2013). Por otra parte, el apoyo oficial puede también variar de un cantón al otro, desde recomendaciones oficiales a leyes cantonales. Así, mientras que algunos cantones -o comunas- ofrecen locales o infraestructura; otros ponen a disposición de los docentes de LCO ofertas de formación y ofrecen orientaciones cantonales para promover la articulación con el sistema escolar obligatorio (Calderón, Fibbi & Truong, 2013).

Incluso algunos cantones han desarrollado, en los últimos años, planes de estudio y guías de orientación didáctica específicos para los cursos de LCO (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2013; Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011; Bildungs- und Kulturdepartement Kanton Luzern, 2014).

Estos materiales muestran que la enseñanza de las lenguas de herencia constituye una preocupación actual en el contexto suizo. Sin embargo, estas orientaciones conciernen a la enseñanza de las lenguas de herencia en general, sin atender de manera específica a una lengua en particular, o, en lo que nos atañe más directamente, a las especificidades de la enseñanza del español como lengua de herencia. En las secciones siguientes, intentaremos profundizar puntualmente el estudio de la situación del español como lengua de origen en el contexto helvético.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Relevamiento y características de los cursos de LCO

Para responder a la primera pregunta de investigación, se realizó inicialmente un relevamiento de las estructuras existentes que dictaban cursos de español en el territorio suizo.

Si bien existe en cada cantón una lista de los cursos de LCO habilitados, el acceso a la información y el contacto con las instituciones y las personas responsables puede a veces resultar difícil, por las características más o menos formales de las diferentes instituciones. El relevamiento se basó inicialmente en las diferentes listas cantonales. Se tomó contacto, igualmente, con responsables de la migración en los diferentes cantones y con diferentes asociaciones culturales para conocer la totalidad de la oferta existente. Posteriormente, se contactó a los responsables institucionales para completar las informaciones.

#### 3.2 Características del alumnado de los cursos de LCO

A fin de contar con informaciones específicas sobre el alumnado de los cursos de español como LCO en Suiza, se distribuyó un cuestionario para las familias que enviaban a sus niños a los cursos. Solo se contactó a las familias con hijos de entre 9 y 13 años. El cuestionario fue completado por 118 familias.

El cuestionario constaba de 13 preguntas que indagaban sobre el contexto lingüístico y educativo de los niños y niñas que asistían a cursos de LCO de español en el período de la investigación.

Se pidió a los padres que proporcionaran información sobre las diferentes lenguas que se hablaban en la familia, la presencia del español en el hogar, las prácticas de alfabetización temprana -es decir, la frecuencia de lectura de cuentos antes de que los niños comenzaran a ir al colegio- y el período de asistencia a cursos de LCO de español.

Asimismo, se formularon preguntas sobre el país de origen de los padres y su nivel de estudios.

#### 4. RESULTADOS

##### 4.1 Los Cursos de español como LCO en Suiza

El relevamiento realizado nos permitió conocer las características principales de los cursos de español como LCO. En Suiza, existen dos tipos de cursos de español LCO, a los que se hace referencia generalmente como *Español-España* y *Español-América Latina*. Estas denominaciones diferentes no responden en sí a criterios lingüísticos, sino, fundamentalmente, como lo veremos en las secciones siguientes, a criterios organizacionales.

En total, se relevaron ocho instituciones, que dictaban cursos de LCO de español de España y de América Latina, en la parte francófona y en la parte suizo alemana<sup>3</sup>.

###### 4.1.1 *Español España*

Estos cursos son organizados por la Embajada Española. Surgieron inicialmente en la década de 1970, para poder garantizar la reinserción de los hijos de trabajadores inmigrantes en el sistema escolar español, cuando sus padres regresaran al país de origen. En este sentido, los primeros cursos se inspiraban en el currículum escolar de la escuela oficial en España y utilizaban materiales concebidos para enseñar el español como L1. Posteriormente, la metodología de trabajo, el marco pedagógico y los materiales evolucionaron. En 1985 se crearon las *Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas* (en adelante, ALCE) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018). Originalmente, niños hablantes de español de diferentes países podían asistir a los cursos. Más tarde, debido a nuevas regulaciones (BOE, 1993) se especificó que los cursos se destinaban a niños con pasaporte español residentes en Suiza.

Los docentes de los cursos ALCE son funcionarios del gobierno español, llegados especialmente a Suiza, o nativos españoles con residencia permanente en el país. Los docentes cuentan con una coordinación pedagógica a nivel nacional. Los cursos, dictados parcialmente de manera presencial y en parte a través de una plataforma digital, cuentan con un currículum propio orientado a hablantes de lengua de origen, con materiales creados ad hoc y con exámenes coordinados para los diferentes niveles.

###### 4.1.2 *Español América Latina*

Los cursos de español para niños de América Latina surgieron en los años 1990, para responder a las demandas de las familias latinoamericanas, cuyos niños no podían ya participar en los cursos organizados por la embajada, debido a las nuevas reglamentaciones.

En ese contexto, diferentes asociaciones, principalmente de familias, comenzaron a organizar los cursos debido a que -por la situación económica de los diferentes países de Latinoamérica- las embajadas afectadas no podían afrontar el financiamiento de esta estructura en el exterior. Así, las asociaciones asumieron las diferentes responsabilidades vinculadas con la organización de la enseñanza, que van de la contratación de profesores y expertos pedagógicos, a los aspectos financieros que implica la implementación de dichos cursos.

De acuerdo a las informaciones recabadas en los últimos años, estos cursos son más frecuentes en la parte suizo-alemana, y esto pese al hecho de que, en la parte francófona de Suiza, la presencia de hispanohablantes es importante (Castillo Lluch, 2020). Cada institución se organiza de manera diferente y presenta características muy diversas. Por ejemplo, algunas instituciones presentan un currículum basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2002), mientras que otras se inspiran en los manuales de enseñanza para diseñar el programa anual. Algunas instituciones enfatizan el trabajo en la oralidad y en aspectos culturales, mientras que otras ponen el acento en el desarrollo de la lectura y la escritura (Sánchez Abchi & Menti, 2018).

La selección de materiales de enseñanza es también muy diversa. Sin embargo, la mayoría de los cursos utiliza manuales de español como lengua extranjera editados en España. Si se tiene en cuenta que para una mayoría del alumnado el español es una lengua hablada en el hogar, el enfoque pedagógico de estos materiales puede resultar inadecuado. En efecto, el aprendizaje de los saludos o del vocabulario relacionado con los diferentes ámbitos de la vida cotidiana -temáticas usuales en los libros de español como lengua extranjera- puede ser básico o innecesario para una parte de los alumnos. Esto repercute en la motivación para participar en los cursos y puede resultar problemático para esta población (Valdés & Parra, 2018).

Finalmente, estos cursos, que enfrentan a menudo desafíos financieros y de organización, son usualmente coordinados por voluntarios (Calderón, Fibbi & Truong, 2013). Su alcance es, en consecuencia, considerablemente más limitado que el de los cursos organizados por la Embajada española.

#### 4.2. Características de la población que asiste a los cursos de español LCO

Es ampliamente reconocido que la heterogeneidad es una característica típica de los hablantes de herencia (Valdés, 1999). Los resultados del cuestionario pusieron en evidencia justamente que la diversidad constituye una constante en la población estudiada en este trabajo.

En efecto, el 88% de los niños había nacido en Suiza y el resto había llegado al país a una edad temprana (edad media: 5,3 años). Asimismo, el 65% procedía de familias binacionales (un progenitor suizo y otro de origen migrante), mientras que sólo un 35% eran inmigrantes de primera generación o hijos de inmigrantes nacidos en Suiza. Esta diversidad tiene consecuencias en el uso de las lenguas en el hogar. En efecto, el hecho de que sólo uno de los progenitores proceda de España o América Latina suele reducir las oportunidades de hablar español en casa (De Houwer, 2007).

Asimismo, las respuestas reflejaron una diversidad importante en el origen de los padres o madres hispanohablantes. Tanto en los cursos de Español de América Latina -en los que esta heterogeneidad es esperable puesto que concentra la población de numerosos países-, como en el caso de los cursos ALCE - que recibe la población de todas las regiones de España, incluso alumnos cuya lengua familiar es el gallego o el catalán-, la diversidad es notable y nos confirma el hecho de que la distinción *Español España vs Español América Latina* no responde a un criterio de uniformidad lingüística sino, simplemente, a un criterio organizacional.

En cuanto a la pregunta del cuestionario sobre el porcentaje de exposición de los niños al español, en relación con otras lenguas presentes en el hogar, las respuestas muestran una disminución progresiva del input lingüístico en español a lo largo de los años. La tabla 1 ilustra la estimación, en términos de porcentajes, del contacto de los niños con

el español durante tres períodos diferentes de la vida, basándose en las respuestas de los padres al cuestionario:

Período de exposición	Promedio de exposición al español
0-3 años	52% (D.E. 29.4)
3-4 años	44% (D.E. 24.4)
A partir del inicio de la escuela primaria	30% (D.E. 15.4)

Tabla 1. Exposición del español en la infancia (D.E. = desviación estándar)

Las cifras en la Tabla 1 muestran que, en el plazo de 6 años, la exposición global de los niños a la lengua minoritaria se reducía en un 20%, como consecuencia natural del comienzo de la escuela, donde los niños están necesariamente expuestos a otras lenguas, fundamentalmente a la lengua de escolarización.

El contacto de los niños con el español se reduce al entrar en la escuela, pese al hecho de que la presencia promedio del español en el hogar se mantiene estable: en efecto, las familias estimaron la presencia promedio del español en el hogar en un 42% (D.E. 27,6%), y explicaron que este porcentaje se mantenía constante a través de los años porque la estimación incluía a todos los hablantes del hogar y no específicamente a los niños.

Además del español y la lengua mayoritaria (alemán o francés), las familias declararon que en el hogar se hablaba también portugués, gallego, inglés, ruso, catalán, tamil y guaraní. Además, se pidió a los padres que indicaran cuántos idiomas podían hablar con un nivel avanzado o intermedio. Las madres afirmaron hablar un promedio de 2,7 (D.E. 1,3) idiomas y los padres declararon hablar 3,3 idiomas (D.E. 1,3). Los datos muestran que los niños no sólo crecen en un país multilingüe, sino que sus hogares son marcadamente plurilingües.

Por otra parte, se consultó a las familias sobre las experiencias tempranas de alfabetización en el hogar, puesto que estas tienen una influencia decisiva en el desarrollo del lenguaje (Evans, Shaw & Bell, 2000), así como en el mantenimiento de las lenguas de la familia (Eisenclas, Schalley & Guillemin, 2013). Específicamente, se consultó sobre la frecuencia de lectura de cuentos en español y en la lengua de escolarización, antes y después de comenzar la escuela. De acuerdo a las respuestas, la frecuencia de la lectura de cuentos en ambas lenguas era comparable: un 44% de las familias declaraba leer cuentos en francés o en alemán (según la región geográfica) cada día, mientras que un 42 % de las familias afirmaba hacerlo también diariamente en español. La lectura temprana de cuentos resulta crítica porque constituye un predictor del desarrollo de las competencias de lectura y escritura (Boudreau & Hedberg, 1999; Paul, Hernández, Taylor & Johnson, 1996; Borzone, 1996). Los resultados sugieren que las prácticas de alfabetización temprana varían considerablemente, lo que puede impactar en la heterogeneidad de la composición de las clases de LCO.

Para controlar efectivamente el peso de esta heterogeneidad, se les preguntó a las familias si sus niños podían hablar español de manera fluida antes de comenzar los cursos de LCO. Dos tercios de las familias (66%) expresaron que sus niños ya podían hablar español de manera fluida antes de comenzar los cursos de LCO, mientras que el resto – de acuerdo con las respuestas- no había desarrollado aún las competencias básicas (BIC) en la lengua de herencia al momento de comenzar los cursos. Esto significa que un importante porcentaje del alumnado –casi un 34%- depende de la enseñanza LCO para desarrollar

competencias en español. La coexistencia de niveles tan diferentes en una misma clase constituye uno de los aspectos más difíciles del trabajo docente en este contexto de acuerdo con las opiniones de los docentes consultados en el marco de la investigación (Sánchez Abchi, 2019).

El cuestionario para los padres interrogaba igualmente sobre el período de asistencia a los cursos de español, que puede resultar muy variable de acuerdo con las instituciones. Algunas instituciones requieren que los niños comiencen a una edad temprana y completen el currículum integralmente. Esto asegura una continuidad en el estudio del lenguaje. Otras instituciones permiten a los niños inscribirse en cualquier momento de la escolarización. En estos casos, incluso cuando puede requerirse un test de nivelación, la heterogeneidad es amplia, fundamentalmente en lo que concierne a las competencias de lectura y escritura. En nuestro estudio, los participantes -niños de entre 9 y 13 años- tenían un promedio de asistencia a los cursos de 3.4 años, pero con una desviación estándar de 1.8 años (extremos 9 meses y seis años).

Esto no constituye un dato menor, puesto que nuestros resultados sugieren que el período de asistencia a los cursos de LCO incide en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. En efecto, en el marco de nuestro estudio sobre las competencias lingüísticas, se observó que el período de asistencia a los cursos correlacionaba positivamente con el nivel de complejidad sintáctica de los textos producidos (Sánchez Abchi & De Mier, 2017) así como con la producción de textos estructuralmente más complejos y más extensos (Sánchez Abchi, Bonvin, Lambelet & Pestana, 2017).

Finalmente, el cuestionario nos permitió conocer el nivel educativo de los padres cuyos niños asisten a los cursos, factor que puede influir igualmente en el desarrollo de competencias lingüísticas de los niños. En el caso de las familias que participaron en nuestro estudio, aunque diverso, el nivel educativo de los padres era elevado. De manera general, la mitad de las madres y padres de los niños tenían una formación universitaria (de nivel de grado o de postgrado) y aproximadamente un tercio (34% de las madres y 32.7% de los padres) tenía una formación de nivel terciario. El resto había completado o bien el nivel primario o el secundario. La tabla 2 sintetiza la información sobre el nivel educativo. Las cifras indican el porcentaje de madres y padres que declaran haber completado una formación en los diferentes niveles educativos.

	Madre	Padre
Universitario	47.46	52.63
Terciario	34	32.7
Secundario	11	7.90
Primario	2.54	2.63

Tabla 2. Porcentaje de padres y madres correspondiente a cada nivel educativo de los padres

Los resultados sugieren que la mayoría de los niños que asisten a los cursos de LCO de español están expuestos a prácticas de lectura y escritura en el hogar, lo que puede favorecer el desarrollo lingüístico de los niños y eventualmente influir positivamente en el proceso de alfabetización.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las diferentes informaciones expuestas en nuestro artículo ilustran la vitalidad del español en el sistema educativo suizo en general, así como, de manera particular, la importancia del español como lengua de herencia en el país.

Al mismo tiempo, los resultados del cuestionario revelan algunos retos específicos para la enseñanza del español como LCO. La heterogeneidad de la población -una característica común de los hablantes de lengua de origen- tiene consecuencias en el manejo de la lengua e implica un reto didáctico para los docentes. La tendencia observada en los cursos de LCO de otras lenguas (Calderón, Fibbi & Truong, 2013) se observa también en el caso del español. Los planes de estudio no atienden necesariamente a esta diversidad, lo que impacta igualmente en la motivación de los alumnos (Sánchez Abchi, 2016).

Los objetivos didácticos, de acuerdo a las orientaciones cantonales, pueden resultar **demasiado generales, puesto que se formulan para "las" lenguas de herencia, sin** considerar las particularidades de cada lengua. Por otra parte, a menudo los objetivos de enseñanza se inspiran de materiales concebidos para enseñar el español como lengua segunda o lengua extranjera, por lo que tampoco responden a las necesidades de aprendizaje y enseñanza específicas para esta población. La responsabilidad final recae, así, en el profesorado, que debe lidiar con el desafío de la diversidad y la motivación del alumnado.

En otro orden de cosas, los documentos oficiales hablan de la importancia de integrar a los niños alófonos en el país, y la "integración" se evoca como uno de los objetivos de los cursos de LCO (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011). Pero, si tenemos en cuenta que las familias binacionales representan una parte considerable del alumnado, estamos hablando de un importante porcentaje de niños "locales" que asisten a los cursos. Además, una mayoría de estos niños ha nacido en Suiza o ha llegado al país a una edad muy temprana. De ello se deduce que los niños crecen en la sociedad de acogida y están inmersos en el contexto suizo. Esta información demográfica no corresponde con el estereotipo del inmigrante alófono que históricamente ha asistido a los cursos. En efecto, los niños suizos no necesitan integrarse, ni tampoco los niños inmigrantes que ya han asistido a las escuelas locales. La integración para un migrante que llega al país pasa fundamentalmente por el aprendizaje de la lengua mayoritaria y la participación en la sociedad de acogida.

En este sentido, la orientación e integración en el sistema educativo suizo no parece ser la función principal de los cursos de LCO. El objetivo principal de los cursos de LCO es la promoción y el aprendizaje de la lengua de origen -incluida la alfabetización- y el conocimiento de la cultura de origen. A este respecto, estudios anteriores han demostrado el impacto positivo de los cursos de LCO en el mantenimiento de la lengua (Caprez-Krompàk, 2010 para el albanés y el turco). Asimismo, en nuestro estudio observamos que el tiempo de asistencia a los cursos de LCO se relacionaba con una mejor capacidad de escritura en español (Sánchez Abchi & De Mier, 2017; Sánchez Abchi, Bonvin, Lambelet & Pestana, 2017).

Los objetivos expresados en los planes de estudio de LCO (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011), así como las recomendaciones oficiales de la Conferencia de Ministros Cantonales de Educación de Suiza (CDIP, 1991), expresan fundamentalmente una voluntad política oficial de reconocer y valorar el multilingüismo de los niños. En este sentido, nos parece necesario reflexionar desde otra perspectiva: no se trata de integrar a los hablantes alófonos gracias a la enseñanza de la lengua de herencia, sino de que la

sociedad de acogida pueda beneficiarse del aporte y el capital lingüístico de los hablantes de una lengua de herencia.

Los cursos de LCO contribuyen de forma decisiva al multilingüismo social y es toda la sociedad suiza la que se beneficia de estas prácticas. Sin embargo, la posición de los cursos de LCO en el sistema educativo suizo es frágil (Calderón, Fibi y Truong, 2013). Por ejemplo, no hay ninguna contribución económica del gobierno para los salarios de los profesores. Así, para los cursos organizados por instituciones privadas, la financiación de los cursos constituye un reto constante. Además, las propuestas oficiales de formación continua son escasas y se limitan a algunos cantones. En Suiza, las experiencias de articulación de los cursos de lenguas de herencia con el sistema escolar, como ocurre en otros países (véase por ejemplo el caso de Suecia evocado por Parada, 2018), son todavía escasas o limitadas en el tiempo. Como se ha observado en otros contextos (Potowski, 2013), resulta irónico invertir tiempo y recursos en la enseñanza de una L2 en el sistema oficial, pero no apoyar más el aprendizaje temprano de la lengua de herencia, que contribuye de forma decisiva al capital lingüístico de la sociedad.

El proceso de pérdida progresiva de las lenguas de herencia constituye un fenómeno ampliamente documentado (Polinsky, 2011; Sorace, 2004; Montrul, 2018). El mantenimiento de la lengua minoritaria requiere, **en este sentido, un "trabajo duro", por parte de las familias y los docentes implicados.**

Si bien el reconocimiento oficial de la enseñanza de las lenguas de origen es importante, muchas veces el apoyo oficial no va más allá de las buenas intenciones. Una implementación sistemática del apoyo gubernamental en todos los cantones, así como una implicación más activa de las instituciones oficiales en la organización de los cursos de LCO, podría contribuir al mantenimiento de las lenguas y a reforzar efectivamente la presencia y el estatus de las lenguas de origen en la sociedad. De esta manera, el trabajo intenso y consecuente de los diferentes actores implicados podría ser realmente reconocido y apoyado.

## NOTAS

1 Ver por ejemplo el proyecto de la Universidad de Lausana: *El español en Suiza. ColesFran*, que reúne en su página web referencias a trabajos sobre el español (<https://wp.unil.ch/colesfran/bibliografia-espanol-en-suiza/>) o el proyecto de la universidad de Zurich, que concentra informaciones diversas sobre la presencia del español en Suiza (<https://www.mapaespanolsuiza.org/>)

2 Proyecto financiado por el Fondo Nacional Suizo para la investigación. FN 1727/ *L'apprentissage de l'espagnol comme langue minoritaire dans les contextes suisse- allemand et romand* (2015-2017) Université de Fribourg, Institut de Plurilinguisme.

3 Participaron del estudio las siguientes instituciones: ALCE (diferentes cantones), Escuela latinoamericana de Berna y Escuela latinoamericana de Biel (ambas del cantón de Berna), Escuelita Onex y Fundación Tierra de Infancia (ambas del cantón de Ginebra), FOLC (cantón Basilea Ciudad y Basilea Campiña), ELASUR (cantón de Lucerna), ALILEC (en los cantones de Zurich, Argovia, Turgovia, San Galo y Schaffhausen). Recientemente, se creó una nueva escuela en Lausana, la escuela Paidós. Pero esta institución no existía aún en el momento del relevamiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berthele, R. y Lambelot, A. (Eds), 2017. *Heritage and school language literacy development in migrant children: Interdependence or Independence? First and second language literacy development in migrant children*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011. *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK)*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Bildungs- und Kulturdepartement Kanton Luzern, 2014. *Heimatliche Sprache und Kultur HSK Umsetzungshilfe für Schulleitungen, HSK-Trägerschaften, Lehrpersonen und Behörden*.
- Real Decreto 1027, 1993. BOE-. A-1993-20613. Ministerio de Relaciones con las Cortes y de la Secretaría del Gobierno, Spain.
- Borzzone, A. M., 1996. *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.
- Boudreau, D. M. y Hedberg, N. L., 1999. A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(3), pp. 249-260.
- Castillo Lluch, M., 2020. El corpus oral de la lengua española en la Suiza francófona (COLESfran). *Boletín hispánico helvético*, 35-36, pp. 289-316.
- Calderón, R., Fibbi, R. y Truong, J., 2013. *Arbeitssituation und Weiterbildungs-bedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)*. Swiss Forum for Migration and Population Studies.
- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 1991. *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Bern. Disponible en: [http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf) /2015/12/10**
- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 1994. *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*. Berne.**
- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 2004a. *Plan d'études cadre pour les écoles de culture générale*. Berne.
- Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 2004b. *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*, décision du 25 mars 2004; 2010-06-01 - EDK-RECHT-2008-356. Disponible en: [http://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen\\_f.pdf?version=1](http://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen_f.pdf?version=1)**
- Council of Europe, 2002. *Common European framework of reference for languages*. Strasburgo.
- Cummins, J., 1999. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- De Houwer, A., 2007. **Parental language input patterns and children's bilingual use**. *Applied psycholinguistics*, 28(03), pp. 411-424.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, 2013. *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur, HSK Ein Leitfadens zu Organisation und Zusammenarbeit für Lehrpersonen, Schulleitungen, HSK-Trägerschaften und Gemeindebehörden*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Eisenchlas, S. A., Schalley, A. C. y Guillemain, D., 2013. The Importance of Literacy in the Home Language. *Sage Open*, 3(4).
- Evans, M. A., Shaw, D. y Bell, M., 2000. Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 542 : 65-75.
- Giudici, A. y Bühlmann, R., 2014. *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur HSK. In Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

- Hoff, E., Laursen, B. y Tardif, T., 2002. "Socioeconomic status and parenting" en Borstein, M. (ed.) *Handbook of parenting Volume 2: Biology and ecology of parenting*, 8(2), pp. 231-252. London: Lawrence Erlbaum associates Publishers.
- Lüdi, G. y Py, B., 2013. *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.
- 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 Trifonas, P. P. y Aravossitas, T. (Eds.) *Rethinking Heritage Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 89-114.
- Merle, M., Matthey, M., Bonsignori, C. y Fibi, R., 2010. **De la langue d'origine à la langue héritée: le cas des familles espagnoles à Bâle et à Genève.** *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, pp. 529-21.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional, 2018. *El mundo estudia español 2018*. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/suiza/dam/jcr:2d6c7361-7f79-4056-aab0-11f119c968c5/el%20mundo%20estudia%20esp%202018%20suiza.pdf>
- Montrul, S., 2018. Heritage language development: Connecting the dots. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), pp. 530-546.
- Parada, M., 2018. "Chilean Spanish speakers in Sweden: transnationalism, trilingualism, and linguistic systems" en Potowski, K. (Ed.) *Handbook of Spanish as a Minority/ Heritage Language*. Routledge, pp.517-536.
- Paul, R., Hernández, R., Taylor, L. y Johnson, K., 1996. Narrative Development in Late Talkers Early School Age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(6), pp. 1295-1303.
- Polinsky, M., 2011. Reanalysis in adult heritage language: New evidence in support of attrition. *Studies in second language acquisition*, pp. 305-328.
- Potowski, K., 2013. Sociolinguistic dimensions of immigration to the United States. *Lengua y migración*, 5(2), pp. 29-50.
- Potowski, K. ed., 2018. *Handbook of Spanish as a Minority/ Heritage Language*. Routledge.
- Sánchez Abchi, V., 2015. Le récit de vie chez des enfants bilingues: **L'apprentissage de l'espagnol** comme langue minoritaire dans les contextes suisse-allemand. *Revue Suisse de Sciences de l'éducation*, 37(1), pp. 21-37.
- Sánchez Abchi, V., 2016. "Learning Spanish as a Heritage Language in Switzerland. Motivation factors." Comunicación presentada en el congreso HOLM 2016, Social and Affective Factors in Home Language Maintenance and Development. Berlin.
- Sánchez Abchi, V., 2019. "**L'espagnol en Suisse** : les représentations des enseignants de langue et culture **d'origine** » en Conti, V., Johnsen, L. A. y de Pietro, J.F. (eds.) *Des mots et des langues qui nous parlent...*, pp.115-126. Neuchâtel, Suisse: IRDP.
- Sánchez Abchi, V., Bonvin, A., Lambelet, A. y Pestana, C., 2017. Written Narratives in Heritage Language Speakers. *Heritage Language Journal*, 14, pp. 1-24.
- Sánchez Abchi, V. y De Mier, V., 2017, Syntactic Complexity in Narratives Written by Spanish Heritage Speakers. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 14, pp. 125-148.
- Sánchez Abchi, V. y Larrús, P., 2012. La producción escrita de estudiantes bilingües de español. Relación entre biografía lingüística y desempeño discursivo. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 2, pp. 17-32.
- Sánchez Abchi, V. y Menti, A., 2018. Enseñanza de Español como lengua de origen en Suiza. Perspectivas sobre las prácticas. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 9, pp. 77-98.
- Schader, B. (ed.), 2016. *Didaktische Materialien für den Herkunftssprachlichen Unterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Stępkowska, A.**, 2012. *Diglossia: A critical overview of the Swiss example*. *Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis*, 129(3), pp. 199-209.
- Sorace, A., 2004. Native language attrition and developmental instability at the syntax-discourse interface: Data, interpretations and methods. *Bilingualism Language and Cognition*, 7(2), pp. 143-145.

- Swiss Federal Statistical office. SFSO, 2017. *Languages and Religions*. Disponible en : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/langues.html>
- Swiss Federal Statistical office. SFSO, 2021. *Languages and Religions*. Disponible en : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/languesreligions/langues.html>
- Valdés, G., 1999. "Heritage language students: Profiles and possibilities" en Peyton, J. KJ., Ranard, D. A. y McGinnis, S. (eds.) *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics (CAL), pp. 37- 77.
- Valdés, G. y Parra, M.L., 2018. "Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers" en Potowski, K. (ed.), *Handbook of Spanish as a Minority/ Heritage Language*. Routledge, pp. 301-330.