


Sánchez Abchi, Verónica & Menti, Alejandra. (2023). Español como lengua de herencia en las clases de lengua extranjera. : desafíos para la enseñanza. *E-Scripta Romanica*, 11, 39-50.


Español como lengua de herencia en las clases de lengua extranjera. Desafíos para la enseñanza¹

Spanish as a heritage language in mixed language classes. Challenges for teaching

Verónica Sánchez Abchi

Universidad de Ginebra, Suiza
Institut de Recherche et de documentation
pédagogique, Neuchâtel, Suiza
 <https://orcid.org/0000-0002-1544-9295>
veronica.sanchez@irdp.ch

Alejandra Menti

CONICET- Centro de Investigaciones de
la Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
 <https://orcid.org/0000-0001-9226-2582>
alejandra.menti@unc.edu.ar

Resumen: Este trabajo analiza la situación de hablantes de español como lengua de herencia en Suiza que han elegido estudiar el español como lengua extranjera en el bachillerato. Específicamente, esta contribución se plantea explorar: a) los motivos que tuvieron para elegir estos cursos; b) las ventajas y dificultades que tienen en las clases de español y c) las actividades más productivas para el aprendizaje de la lengua. Para ello, 23 estudiantes hablantes de español como lengua de herencia respondieron a un cuestionario sobre sus experiencias en las clases de lengua en el bachillerato. A estas clases asisten estudiantes con distintos niveles de español, lo que supone un desafío para la enseñanza. En sus respuestas, los hablantes de herencia manifestaron elegir los cursos de español porque poseían conocimientos previos y querían perfeccionar su dominio. Mencionaron tener mayores ventajas en las actividades de expresión y comprensión oral y dificultades con la competencia de escritura y los conocimientos metalingüísticos. Valoraron como más productivas las lecturas suplementarias y la participación en tareas de interacción oral. Atender a la diversidad de estos cursos y a la importancia de incluir actividades diferenciadas podría tener importantes beneficios para los alumnos, los docentes y la dinámica de estas clases heterogéneas.

Palabras clave: español lengua de herencia, clases mixtas, didáctica de la lengua, diferenciación de actividades didácticas.

¹ Las autoras agradecen a Sandra Miguele, Nadia Fortis y Delphine Lovey, quienes colaboraron con la toma de datos y contribuyeron en la reflexión de este trabajo.

Abstract: This paper explores the situation of Spanish heritage speakers in Switzerland who have chosen to study Spanish as a foreign language at high school. Specifically, this contribution aims to explore: a) the reasons they had for choosing these courses; b) the advantages and difficulties they have in Spanish classes; and c) the most productive activities for language learning. To this end, 23 students who speak Spanish as a heritage language completed a questionnaire about their experiences in high school Spanish language classes. These classes are attended by students with different levels of Spanish, which poses a challenge for teaching. In their responses, heritage speakers stated that they chose Spanish courses because they had prior knowledge and wanted to improve their proficiency. They mentioned having greater advantages in speaking and listening activities and difficulties with writing proficiency and metalinguistic knowledge. They valued supplemental readings and participation in oral interaction tasks as more productive. Addressing the diversity of these courses and the importance of including differentiated activities could have important benefits for students, teachers and the dynamics of these heterogeneous classes.

Keywords: Spanish as a heritage language, mixed classes, Spanish Didactic, didactic differentiation.

Introducción

Este estudio se propone explorar la realidad de los hablantes de español como lengua de herencia que viven en Suiza y que han optado por estudiar esta lengua en el bachillerato.

La expresión “lengua de herencia” hace referencia a una lengua hablada en el hogar, con la cual los hablantes están en contacto desde edades tempranas y que es diferente a la lengua de escolarización o la lengua mayoritaria. En el contexto suizo, se utiliza igualmente la expresión “lengua de origen” — que remite al origen de los niños o de sus progenitores.

En el contexto estadounidense, en el que la población de origen hispanohablante tiene una presencia importante (Potowski, 2018), enseñar español a hablantes de herencia constituye un desafío cotidiano, fundamentalmente en el contexto universitario. Para esta población, se han diseñado programas o cursos de español específicos (Valdés & Parra, 2018). En Suiza, en cambio, en el nivel universitario, no existen cursos de español especialmente concebidos para hablantes de lengua de herencia, porque el contexto, la configuración demográfica y las necesidades son diferentes a las de Estados Unidos. Sin embargo, existen cursos de “lengua y cultura de origen” (en adelante LCO), destinados a niños cuyas familias desean mantener el idioma. Los cursos LCO existen para diversas lenguas de la migración y gozan de un reconocimiento oficial, así como de un cierto apoyo institucional (Calderón, Fibi & Truong, 2013).

En lo que atañe al español, existen dos modalidades: los cursos organizados por la embajada española —cursos ALCE— (para los que se requiere tener nacionalidad española), y los de español de América Latina (Sánchez Abchi & Calderón, 2016). Estos cursos ofrecen una experiencia de aprendizaje formal de las habilidades de lectura y escritura, al tiempo que posibilitan el desarrollo de las competencias de comprensión y producción oral. Sin embargo, por razones diferentes, que van de la oferta disponible en cada cantón a las posibilidades o los intereses particulares de cada familia, sólo un pequeño porcentaje de los hablantes de lengua de herencia asisten a los cursos LCO.

1. Hablantes de lengua de herencia en clases “mixtas”

En Suiza, el inglés y una de las lenguas nacionales —francés o alemán, dependiendo de la región lingüística— forman parte del currículo oficial ya desde el nivel primario. En los niveles superiores puede ofrecerse igualmente la enseñanza de otras lenguas, como el italiano o el español. En todos los casos, esta oferta educativa se concibe como un curso de lengua extranjera para aprendientes que pueden comenzar sin conocimientos previos. Los hablantes que ya hablan en su hogar las lenguas que se enseñan en la escuela oficial, generalmente, tienen que seguir los cursos de lengua regulares, que no se adecuan a su nivel.

Así, por ejemplo, se ha estudiado la situación de hablantes de francés como lengua de herencia que crecen en la región de habla alemana del país, y que deben seguir cursos de francés para principiantes en la escuela oficial (Robin, 2023). A menudo, estos cursos no ofrecen propuestas de diferenciación para tener en cuenta las competencias de hablantes de herencia, lo que genera situaciones de frustración y de disgusto, tanto a nivel docente como del alumnado. Recientemente, se han comenzado a elaborar materiales de diferenciación interna, que proponen actividades de adaptación relacionadas con las unidades regulares del curso de francés, en función de los niveles del alumnado. Estos materiales están en período de implementación y de prueba (Egli, 2023).

Asimismo, es bastante frecuente que, cuando los hablantes de español como lengua de herencia llegan al bachillerato, escojan estudiar español como disciplina optativa. Como se indicó anteriormente, esta materia está destinada, en principio, a hablantes que no necesariamente poseen conocimientos previos de la lengua.

Es así como las clases de español de bachillerato pueden constituir, a menudo, un grupo mixto, formado tanto por un alumnado sin conocimientos previos de la lengua como por hablantes de herencia. Esta situación implica, claramente, desafíos importantes para el personal docente, que debe enfrentarse a una clase heterogénea en la que algunos participantes comienzan con nivel A0, mientras que otros llegan con competencias, al menos orales, que les permiten mantener conversaciones sobre temas complejos.

En Estados Unidos, las clases mixtas constituyen una realidad muy frecuente, lo que ha dado lugar a estudios relacionados con las percepciones, las dificultades y las ventajas ligadas a los hablantes de lengua de herencia en este contexto particular. En el nivel universitario, Edstrom (2007) consultó, mediante una encuesta, a estudiantes hablantes de herencia sobre sus opiniones sobre las clases mixtas. Sus respuestas pusieron de manifiesto que, aunque, en general, sus reacciones eran positivas, experimentaban, a veces, impaciencia frente a aprendientes de español como L2, al menos, al inicio del aprendizaje. Otros estudios señalaron que compartir la clase con hablantes de L2 otorgaba a los hablantes de herencia un sentimiento de seguridad (ligado a la experiencia y las competencias) que favorecía su motivación (ver Burgo, 2019, para una síntesis).

En el nivel secundario, las investigaciones son menos frecuentes, pero dan cuenta, igualmente, de los desafíos ligados a las clases mixtas. Schwarzer & Petron (2005) entrevistaron a hablantes de herencia que siguieron cursos de español en la escuela estadounidense. Las personas consultadas consideraban que estos cursos no habían contribuido a su aprendizaje de la lengua. Señalaban también el hecho de que

docentes que no eran hablantes nativos proponían correcciones lingüísticas que contradecían las variedades habladas en el hogar o que se oponían a las convenciones sociolingüísticas que les resultaban familiares. Por otra parte, afirmaban no haber recibido adaptaciones especiales en sus años de escolarización, pese a que el nivel de lengua enseñado les resultaba muy simple y la disciplina no les requería ningún —o muy poco— esfuerzo.

Randolph (2016), por su parte, consultó a docentes de clases mixtas acerca de sus experiencias con estudiantes que eran hablantes de herencia de español. Las respuestas destacaron los conocimientos de los hablantes de herencia, quienes superaban a los hablantes de español L2 en todas las competencias lingüísticas, salvo en la producción escrita. Específicamente, señalaron problemas de ortografía y del manejo de determinadas habilidades estilísticas.

Randolph (2017) observó, igualmente, diferencias en relación con los intercambios conversacionales en el aula. En general, cuando se dirigían a hablantes de lengua de herencia, los docentes empleaban un registro más avanzado, hablaban más rápido y usaban más tiempos verbales que cuando se dirigían a hablantes de español como lengua extranjera. Sin embargo, este nivel más avanzado en la interacción no se veía reflejado en las actividades de enseñanza, que se planificaban teniendo en cuenta el nivel de alumnos principiantes. Asimismo, los docentes manifestaron una necesidad de reafirmar su “autoridad lingüística” frente a los hablantes de herencia, que se resistían a aprender la variedad estándar que se les presentaba.

Por su parte, Russell y Kuriscak (2015) consultaron en una encuesta online a docentes de español que enseñaban —o se estaban formando para enseñar— en clases mixtas de la escuela secundaria estadounidense. Las respuestas mostraron que, aunque los participantes eran ampliamente conscientes de las necesidades particulares de los hablantes de herencia, tenían dificultades para apoyarlos en el aprendizaje y reconocían la necesidad de implementar programas específicos. Manifestaron también que las clases mixtas se veían enriquecidas con el conocimiento de la cultura y de la lengua que aportaban los hablantes de herencia, lo que les permitía asumir un rol de liderazgo en las clases.

Burgo (2019) revisó diferentes investigaciones que se interesaban en las estrategias de enseñanza utilizadas en las clases mixtas. Entre los recursos de diferenciación, se destaca la movilización de hablantes de herencia como tutores o como fuentes que ofrecen informaciones culturales. Asimismo, se citan las explicaciones de gramática específicas y, en algunos casos, materiales adicionales de lectura y de escritura.

De manera general, los estudios en el contexto estadounidense indican que, aunque los hablantes de herencia encuentran que tienen ventajas en las clases mixtas, quienes más se benefician de las actividades propuestas son los aprendientes de español como lengua extranjera.

En Alemania, Reimann (2021) analizó entrevistas a alumnos hablantes de lengua de herencia y a docentes implicados en la enseñanza del español en el nivel secundario. El estudio da cuenta de la dificultad que implica atender a las necesidades de hablantes de herencia en el contexto de las clases “mixtas” de bachillerato. En efecto, pese al hecho de que estos alumnos son movilizados, a veces, en el marco de actividades diferenciadas, con frecuencia, tienden a aburrirse o desmotivarse. Dentro de las actividades diferenciadas a las que aluden

se encuentran: la lectura frente al grupo, contar frente a la clase su experiencia en el país de origen y asumir el rol de tutor frente a sus compañeros.

1.1. Hablantes de español como lengua de herencia en el contexto suizo

En el contexto suizo, no existen datos oficiales sobre el número de hablantes de lengua de herencia que eligen español como opción específica en el bachillerato. Asimismo, los planes de estudio cantonales no contemplan, de manera específica, la situación de esta parte del alumnado que posee ya conocimientos previos en la disciplina. No obstante, existe un margen de maniobra, que puede variar en cada institución, para dispensar a los alumnos de algunas lecciones o permitirles saltarse la instancia inicial de la formación si tienen el nivel suficiente (ver líneas directivas de los institutos de Candole, Rousseau y Saussure). Las adaptaciones se plantean desde el ámbito institucional; no en las propuestas de actividades.

Sin embargo, el nivel de lengua de algunos estudiantes —reflejado a menudo, en sus habilidades de escritura o sus conocimientos gramaticales— no les permite obtener las dispensas. En estos casos, se considera que tienen el mismo nivel que el resto del alumnado, aunque sus competencias sean más avanzadas en algún área de la lengua.

El presente estudio, de carácter exploratorio, se propone indagar la situación de los hablantes de herencia de español que han elegido estudiar esta lengua en tres bachilleratos de Suiza. Específicamente, se plantea analizar: a) los motivos que tuvieron los hablantes de español como lengua de herencia para asistir a los cursos de español en el bachillerato en la región francófona de Suiza; b) las ventajas y dificultades que estos alumnos consideran que tienen en las clases de español y c) las actividades que les resultan más útiles para el aprendizaje de español —en términos de diferenciación—, a fin de hacer emerger pistas didácticas, que podrían utilizarse en clases.

2. Metodología

2.1. Participantes

Participaron en este estudio 23 estudiantes, de entre 16 y 19 años, que cursaban Lengua española como disciplina opcional en tres instituciones de bachillerato, en dos cantones diferentes (Valais y Ginebra) de la región francófona de Suiza. Todos los participantes declararon hablar español en el hogar con al menos uno de los miembros de la familia; 20 habían nacido en Suiza y el resto había llegado al país a una edad temprana.

Nueve participantes habían asistido o asistían aún a cursos de lengua y cultura de origen (LCO), mientras que otros ocho habían sido escolarizados en español en un país hispanohablante durante un período variable, entre 6 meses y cinco años. Esta información pone en evidencia que, para la mayoría, las clases en español no era una experiencia completamente nueva.

2.2. Procedimiento de recolección de la información empírica

Se consultó a docentes de tres instituciones para saber si, a las clases de Español como disciplina opcional, asistían alumnos que tenían al español como lengua de herencia. En todos los casos de respuesta afirmativa, se contactó a los estudiantes hablantes de lengua de herencia para que respondieran voluntariamente a un

cuestionario por escrito. El cuestionario se respondió en la escuela y en presencia del personal docente. Se comunicó claramente que las respuestas no tenían ninguna influencia en las notas.

2.3. Instrumento

El cuestionario, elaborado *ad hoc*, contenía 13 preguntas —cerradas y abiertas— (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Las preguntas tuvieron como propósito identificar información relacionada con la historia de escolarización en español de los estudiantes, su motivación para elegir el Español como disciplina optativa, sus dificultades y las actividades que les resultaban más o menos provechosas en el aprendizaje. El cuestionario se presenta en el Anexo 1.

3. Resultados

El análisis del presente estudio permitió indagar las razones de los hablantes de español como lengua de herencia en el momento de elegir los cursos de español en el bachillerato al que asisten en la región francófona de Suiza. Asimismo, expone las ventajas y dificultades que estos alumnos consideran que tienen en las clases de español y las actividades que les resultaron más productivas para el aprendizaje de español. A continuación, se presentan los resultados organizados en función de los objetivos que guiaron este trabajo.

3.1. Las razones para aprender español

Cuando se les preguntó por qué habían elegido estudiar “Español” como disciplina optativa en el bachillerato, se evocaron razones diversas. De hecho, cada estudiante expresó más de un motivo. Entre las razones más mencionadas, se encontraron, como era de esperar: la facilidad para estudiar esta lengua en la escuela, gracias a sus conocimientos previos (9 participantes) y el deseo de perfeccionar su manejo del idioma (10 participantes). A estos motivos, más generales, se añadieron otros más específicos, tales como aprender a escribir en español (6), mantener la lengua hablada en el hogar (3), profundizar el contenido cultural y de la literatura (3) o, simplemente, el gusto especial por el español (3). Si bien las motivaciones fueron variadas, el hecho de que la “facilidad” y el deseo de perfeccionamiento fueran tan frecuentes en las respuestas indica que los alumnos son conscientes del capital lingüístico que poseen.

3.2. Ventajas y dificultades de los hablantes de herencia

Las respuestas al cuestionario pusieron de manifiesto diversas ventajas que los participantes poseen en las situaciones de aprendizaje del español, gracias a sus conocimientos previos. Entre ellas, se mencionó una “facilidad general”, que repercute en menos trabajo, más rapidez y mejores notas (6 participantes). Otros (7) especificaron que la principal ventaja es que pueden entender fácilmente lo que se dice en la clase. En consecuencia, pueden concentrarse en otros aspectos, como, por ejemplo, en las explicaciones gramaticales, en la toma de notas o en los comentarios sobre el contenido de una obra literaria. Otros participantes indicaron que les resultan más fáciles determinadas competencias y conocimientos lingüísticos, tales como la expresión oral, la comprensión de las reglas gramaticales —que ya tienen internalizadas—, la conjugación y la toma de notas.

En cuanto a las dificultades que manifestaron encontrar en el aprendizaje del español, siete participantes no identificaron problemas en los cursos de español a los que asistían. Un solo participante dijo tener problemas con la comprensión lectora (participante 19), mientras que otros nueve expresaron que encuentran mayores dificultades en la escritura: "solamente [me cuesta] escribir porque ya sé expresarme [oralmente] pero puedo tener el mismo nivel que el peor alumno de la clase en escritura" (participante 22). Las dificultades evocadas en relación con el dominio de la escritura comprendieron no solo los procesos implicados en la producción textual escrita, sino también en aspectos ligados al sistema de la lengua y, fundamentalmente, a la ortografía.

En menor medida, se mencionaron dificultades relacionadas con el vocabulario. En general, esto se vincula con el hecho de que el vocabulario utilizado en la escuela suele ser diferente de la variedad hablada en el hogar, tal como se expresa en los siguientes fragmentos: "sí, con el vocabulario porque no es el mismo que en Argentina." (participante 9) "A veces sí: con las expresiones o el vocabulario que yo siempre he aprendido y el que está pedido en los exámenes." (participante 11). La diferencia entre las variedades habladas en el hogar y la variedad prestigiosa, a menudo privilegiada en las aulas, suele constituir una fuente de frustración frecuentemente observada en estas poblaciones (Potowski, 2002; Schwarz & Petron, 2005). Algunos estudios han observado que se corrige la variedad de los alumnos como si se tratara de errores de la lengua y no simplemente de variaciones dialectales o sociolectales.

Finalmente, una sola alumna evocó una dificultad relacionada con la capacidad de metarreflexión sobre el uso de la lengua: "Aprender a justificar y pensar por qué se pone un verbo en un tiempo verbal en la frase (porque yo lo hago sin pensarlo)" (participante 10). En efecto, la posibilidad de reflexionar sobre la lengua utilizada, así como el metalenguaje específico que viene asociado a esta actividad, constituye una diferencia importante respecto a los aprendientes de una lengua extranjera (Potowski, 2018). De manera general, en el hogar, rara vez se ofrecen oportunidades para utilizar un metalenguaje aplicado a la lengua de herencia. Los diálogos familiares giran en torno a las actividades de la vida cotidiana, pero no en torno a la categorización lingüística de los términos utilizados (imperativo, subjuntivo, preposiciones, oración relativa, etc.). Mientras que, quienes aprenden una lengua extranjera —especialmente adultos— están expuestos a estos términos desde el inicio del aprendizaje.

3.3. Las actividades propuestas

Las respuestas derivadas del cuestionario permitieron, además, indagar si en las clases se proponían actividades diferentes para hablantes de lengua de herencia. De los 23 participantes, solamente dos declararon haber tenido "a veces" actividades diferenciadas. El resto expresó que nunca tuvieron que realizar actividades diferentes o adaptadas a su nivel de lengua o necesidades. Uno de los estudiantes que declaró haber tenido a veces actividades diferenciadas señaló la lectura libre como una tarea particularmente provechosa: "leo a veces un libro que escogí cuando termino mis ejercicios". En este caso, la posibilidad de leer de manera independiente un texto acorde a sus intereses constituye una actividad de diferenciación que resulta

particularmente útil y que no requiere mayores adaptaciones por parte de los docentes.

Entre las actividades que les resultaban más provechosas en las clases de español, los participantes mencionaron, individualmente, varios ejemplos. La mayor parte (17 personas) señaló la lectura con funciones diversas: la lectura en voz alta, la lectura individual y silenciosa de textos (como en el ejemplo citado antes) o la lectura para trabajar la literatura y el análisis de obras. Es decir, las diferentes actividades relacionadas con el desarrollo de la comprensión escrita fueron consideradas como particularmente útiles.

En segundo lugar, las actividades relacionadas con la producción oral, en contextos interaccionales, fueron también frecuentemente mencionadas como productivas para su aprendizaje por varios participantes (15 respuestas). Las actividades citadas fueron: la conversación espontánea, la creación de diálogos y el debate en torno a un tópico en particular. La producción oral es la actividad lingüística en la que la mayoría expresó tener facilidad y es, al mismo tiempo, una actividad que les resulta útil para el aprendizaje. Probablemente, el dominio de la oralidad les permite generar un contexto cognitivo más amplio y, en consecuencia, ir más lejos en los aprendizajes, lo que impacta positivamente en la motivación.

Entre las actividades de comprensión oral o audiovisual, mencionadas con menor frecuencia, se citaban, por ejemplo, el trabajo con canciones (1 respuesta) y la visualización de películas o series en clases (6 respuestas).

Las actividades de producción escrita, por su parte, fueron mencionadas con menor frecuencia (6 respuestas) como actividades útiles, aunque no por los mismos alumnos que manifestaron tener dificultades con la escritura.

Finalmente, solo dos estudiantes expresaron que realizar traducciones francés-español constituía una actividad provechosa para aprender español. No obstante, no es una práctica frecuente en las aulas.

Por otra parte, varios participantes, en vez de responder sobre las actividades útiles, hicieron referencia a contenidos o temas transversales. Citaron como útil el trabajo con el vocabulario (3 casos), la gramática (3 casos) y la cultura (1 caso). Curiosamente, estos contenidos —y no actividades— fueron también evocados con frecuencia —por otros participantes— cuando se consultó sobre lo que les resultaba menos provechoso en clases. En efecto, tres estudiantes mencionaron que el trabajo con el vocabulario no les parecía útil y otros cinco dijeron que el tratamiento de la gramática —o un tema gramatical particular— les resultaba poco productivo. Esta aparente contradicción entre las respuestas de los participantes puede relacionarse con la manera en que los temas se abordan, y no necesariamente con los contenidos en sí. En efecto, algunos alumnos precisaron que las actividades percibidas como menos útiles fueron los ejercicios de repetición para fijar aspectos del sistema de la lengua, tales como la práctica de la conjugación; lo que resulta comprensible, puesto que muchos hablantes de herencia ya han automatizado los elementos del sistema de la lengua.

4. Discusión

El presente trabajo surge del interés por explorar la situación de los hablantes de herencia de español que viven en Suiza y que han elegido estudiar esta lengua en el

bachillerato. Específicamente, el estudio se orientó en torno a los siguientes objetivos específicos: a) analizar las razones que tuvieron los hablantes de español como lengua de herencia al momento de elegir los cursos de español en el bachillerato al que asisten en la región francófona de Suiza; b) explorar las ventajas y dificultades que estos alumnos consideran que poseen en las clases de español y c) describir las actividades que les resultaron más productivas para el aprendizaje de español.

En primer lugar, las respuestas de los estudiantes en relación con el primer objetivo pusieron de manifiesto que la mayoría de los estudiantes seleccionaron los cursos de Español como lengua de herencia en función de dos grandes razones. Por un lado, la facilidad que implicaba para ellos estudiar esta lengua en la escuela y el deseo de perfeccionar su manejo del español.

Las razones evocadas nos permiten contextualizar mejor las respuestas relacionadas con el segundo objetivo, esto es, las facilidades y dificultades que los alumnos perciben en el estudio de la lengua. En efecto, la expresión y la comprensión oral emergieron claramente como las dos áreas que otorgan mayores "ventajas" a los hablantes, lo que repercute en una facilidad para el aprendizaje y en mejores notas. Con respecto a las desventajas, la mayoría expresó experimentar más dificultades en el momento de escribir textos, lo que coincide con las observaciones realizadas en clases mixtas en Estados Unidos (Randolph, 2017). En menor medida, los participantes evocaron tener dificultades con el vocabulario empleado en las clases; vocabulario que no coincide con el que usan habitualmente en su hogar. Cuando la enseñanza privilegia sólo una variedad de la lengua y no integra o acepta las variedades que los hablantes de herencia utilizan en su hogar, no sólo la motivación para el aprendizaje puede verse afectada, sino también la percepción de las propias competencias, así como la valorización de la variedad hablada en la familia (Potowsky, 2002; Schwarzer & Petron, 2005).

En relación con el tercer objetivo, la mayoría de los participantes coincidió en que las lecturas suplementarias y la participación en tareas de producción/interacción oral constituyeron las actividades que más los ayudaron a mejorar su nivel de español.

De acuerdo con las respuestas, las actividades de diferenciación se encontraban ausentes o estaban presentes de manera marginal en las clases de español. Esta ausencia de diferenciación, cuyas consecuencias negativas para la motivación de los aprendientes ha sido señalada en numerosos estudios antecedentes (Edstrom, 2007; Egli, 2023; Russell & Kuriscak, 2015; Schwarzer & Petron, 2005) puede responder a causas diversas.

En primer lugar, la producción de actividades de diferenciación constituye un trabajo suplementario para el docente. El hecho de que no se postule explícitamente la necesidad de contemplar estos casos en el programa libera a los docentes, en cierta medida, de atender específicamente a los hablantes de herencia.

Asimismo, en el contexto suizo, el hecho de poder dispensar del cursado de la materia a los alumnos con conocimientos previos constituye, en cierta medida, una solución. Sin embargo, esta alternativa no tiene en cuenta la problemática de los hablantes de lengua de herencia que, con niveles diferentes, sí asisten a las clases y siguen el programa regular.

Por otra parte, el nivel de lengua de los hablantes de lengua de herencia es muy diverso (Valdés, 1997): puede tratarse de hablantes con un manejo pasivo de la lengua, es decir, lo comprenden, pero no lo hablan; puede tratarse de hablantes que tienen un buen desarrollo de la oralidad, pero que no pueden expresarse por escrito; etc. Esta diversidad es señalada por los docentes como una razón por la cual no es posible proponer actividades de diferenciación. Como señala Egli (2023), para poder diseñar actividades de diferenciación adecuadas y pertinentes es necesario conocer el nivel de lengua de los alumnos. Una evaluación del nivel de lengua constituye, evidentemente, una tarea suplementaria para los docentes y, según nuestro conocimiento, no existen pruebas específicas para evaluar el nivel de lengua de los hablantes de herencia de español en el contexto suizo.

Para poder responder a la necesidad de acompañar efectivamente a los alumnos, es imprescindible que las actividades de diferenciación cumplan con varios requisitos: a) las actividades deben ser útiles para los hablantes de lengua de herencia, b) deben constituir un aporte para el conjunto de la clase y, finalmente, c) tienen que ser fáciles de implementar para el docente, que tiene ya una importante carga de trabajo. En este sentido, dos áreas de trabajo que los participantes de este estudio evocaron como particularmente útiles se adecuan a estos criterios: a) las lecturas suplementarias y b) la participación en tareas de producción/ interacción oral.

Las lecturas suplementarias implican relativamente poca preparación por parte del docente, favorecen la actividad diferenciada y —según el tipo de lectura y el contexto de la actividad— pueden ser beneficiosas para el trabajo grupal (en el caso de la preparación de una presentación grupal, por ejemplo, la distribución de la lectura de los materiales puede asignarse en función de los conocimientos previos).

En las tareas de producción oral, por su parte, el hablante de lengua de herencia pone en práctica sus competencias, ejerce implícita o explícitamente un rol de "tutor" de sus compañeros y no requiere preparaciones suplementarias por parte del docente. Como se ha observado en estudios previos, este tipo de actividad se presenta como particularmente útil también en las clases mixtas de otros contextos (Burgo, 2019).

Si, por otro lado, la producción escrita emerge como el área menos fuerte en las competencias de los hablantes de herencia, no es quizás en este dominio en el que se plantearán más actividades de diferenciación. Sin embargo, la producción escrita implica procesos diversos, tales como la planificación y la generación de las ideas, la textualización y la revisión. Una actividad de producción escrita colectiva, en la que los alumnos participan de manera distinta en los diferentes subprocesos, puede, igualmente, dar lugar a roles diferenciados en la tarea.

A modo de conclusión, queremos destacar que la diferenciación interna de actividades para hablantes de herencia constituye un desafío mayor en el ámbito de la enseñanza de las lenguas, puesto que es en ellas y a través de ellas que se pone en juego la motivación y el proceso mismo de aprendizaje. No atender a esta diversidad puede repercutir no sólo en la desmotivación individual, sino también en el desequilibrio de la dinámica del grupo. Asimismo, la ausencia de diferenciación implica el desaprovechamiento de recursos que podrían ser beneficiosos no sólo para los hablantes de lengua de herencia, sino también para toda la clase y, claramente, para los mismos docentes.

Anexo

Cuestionario presentado a los participantes

Nombre (sin apellido):

Edad:

1. Español hablado en casa: SÍ/ NO. Si la respuesta es positiva, ¿quiénes lo hablan en el hogar?
2. ¿De qué país hispanohablante proviene tu familia?
3. ¿Has nacido en Suiza o en otro país francófono? SÍ/NO
4. Si no has nacido en Suiza, indica cuánto tiempo (años o meses) has vivido en un país francófono.
5. ¿Has ido a la escuela en un país hispanohablante? SÍ/ NO
6. Si la respuesta es positiva, ¿cuánto tiempo has asistido a la escuela en un país hispanohablante?
7. ¿Has seguido cursos LCO en Suiza? (Cursos de lengua y cultura, cursos ALCE, cursos de español de Latinoamérica) SÍ/ NO.
8. ¿Por qué has elegido estudiar Español en la escuela?
9. ¿Qué ventajas tienes al seguir Español en la escuela (por ser hispanohablante)?
10. ¿Tienes dificultades con el español en las clases de la escuela? ¿Cuáles?
11. ¿Realizas actividades diferentes de las de los otros alumnos no hispanohablantes?
 - A) Sí
 - B) A veces
 - C) Nunca
12. ¿Cuáles son las actividades que más aprovechas y que mejor encuentras para avanzar en el aprendizaje del español en la escuela? (por ejemplo, lecturas individuales en la biblioteca). Cita todas las actividades que consideras pertinentes.
13. ¿Qué actividades te ayudan menos, considerando que ya posees un nivel de español? Cita todas las actividades que consideres pertinentes.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Bibliografía

- BURGO, C. (2019). Mixed classrooms: How do Spanish heritage speakers feel about the mix. In THOMPSON, G. L., & ALVORD, S. M. (eds.) *Contact, community and connections. Current approaches to Spanish in multilingual populations*, Vernon Press, pp. 305-322.
- CALDERÓN, R., FIBBI, R., & TRUONG, J. (2013). Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). In *Swiss Forum for Migration and Population Studies*.

- EDSTROM, A. (2007). The mixing of non-native, heritage, and native speakers in upper-level Spanish courses: A sampling of student opinion. *Hispania*, pp. 755-768.
- EGLI, M. (2023). Français pour les bilingues: Förderung in der Herkunftssprache Französisch in der Deutschschweiz durch interne und externe Differenzierung. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, pp. 34-39.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., COLLADO, C. & BAPTISTA-LUCIO, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- POTOWSKI, K. (2002). Experiences of Spanish heritage speakers in university foreign language courses and implications for teacher training. *Adfl Bulletin*, 33(3), pp. 35-42.
- POTOWSKI, K. (ed.). (2018). *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language*. New York: Routledge.
- RANDOLPH, L. J., JR. (2016). The 'Problem' of the Mixed Class Dynamic: Teaching Spanish to Heritage Language Learners and Second Language Learners in North Carolina's High School Classrooms. *Immigration and Education in North Carolina: The Challenges and Responses in a New Gateway State*. Ed. Xue L. Rong and Jeremy Hilburn. Boston: Sense, pp.167–193.
- RANDOLPH, L. J., JR. (2017). Heritage Language Learners in Mixed Spanish Classes: Subtractive Practices and Perceptions of High School Spanish Teachers. *Hispania*, 100(2), 274-288.
- REIMANN, D. (2021). Hablantes de Lengua de Herencia en las clases de Español como Lengua Extranjera en Alemania. Comunicación presentada en el congreso "El Español como Lengua de Herencia: retos educativos y perspectivas internacionales". Universidad de Göttingen, 24 y 25 de junio de 2021.
- ROBIN, J. (2023) Ni Schulfranz. ni LCO... Quelle place dans le système scolaire pour le français familial à Bern? *Babylonia*, 1/23, *Langues et cultures d'origine*, pp. 40-45.
- RUSSELL, B. D., & KURISCAK, L. M. (2015). High school Spanish teachers' attitudes and practices toward Spanish heritage language learners. *Foreign Language Annals*, 48(3), pp. 413-433.
- 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*, 2(1), pp. 79-93.
- SCHWARZER, D. & PETRON, M. (2005). Heritage language instruction at the college level: Reality and possibilities. *Foreign Language Annals*, 38(4), pp. 568-578.
- VALDÉS, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. In COLOMBI M. C. & ALARCÓN F. X. (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*. Boston: Houghton Mifflin, pp. 8-44.
- VALDES, G., & PARRA, M. L. (2018). Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers. In POTOWSKI, K. (ed.) *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language*. New York: Routledge, pp. 301-330.