

## La enseñanza del español como lengua de origen en el contexto suizo. Desafíos de los cursos LCO (Lengua y Cultura de Origen)

Teaching Spanish as a Heritage Language in Switzerland. Challenges for the HL courses

Verónica Sánchez Abchi  
Ruth Calderón

### Resumen

Este artículo presenta la diversidad de los cursos de español como lengua de origen en el contexto suizo francófono y suizo alemán. El artículo se estructura en dos partes. En una primera sección se explican las políticas lingüísticas en relación con la enseñanza de la lengua de origen y sus principales objetivos. Asimismo, sobre la base de una encuesta realizada con docentes de cursos LCO, se describe la situación actual de los cursos y las problemáticas a las que se enfrentan en la integración y el reconocimiento en el sistema escolar suizo (Calderón, Fibbi & Truong, 2013). En una segunda parte, en relación con la enseñanza del español, específicamente, se presentan los principales modelos de organización de los cursos. Así también, a partir del estudio de un cuestionario presentado a familias de niños que asisten a estos cursos, se describe el contexto lingüístico y educativo y las características de la población que aprende el español como lengua de origen (Sánchez Abchi, proyecto en curso). La importante presencia de los cursos pone en evidencia la vitalidad del español en Suiza. Sin embargo, el sostenimiento de la enseñanza supone constantes desafíos tanto para las instituciones como para los docentes implicados.

**Palabras clave:** lengua de origen, enseñanza del español, cursos LCO, plurilingüismo

### Abstract

This article aims to present the diversity and reality of “Courses of Spanish as a heritage language” (HLC) in Switzerland. The article is organized in two parts. The first section exposes the characteristics of heritage language teaching policies in Switzerland and their objectives. On the base of a survey carried out with heritage language teachers, the current situation of the courses is described (Calderón, Fibbi & Truong, 2013). Furthermore, the problematic with regard their integration in the Swiss education system and their formal recognition is also discussed. In the second section, specifically the courses of Spanish as a heritage language and the organization models are introduced. We also present the results of a questionnaire addressed to families whose children attend the Spanish courses. The answers of the questionnaires allow us to better describe the linguistic context and educational background of children and consequently the characteristics of the population who studies Spanish as a heritage language (Sánchez Abchi, current project). The important presence of these courses highlights the vitality of Spanish in Switzerland. However, the maintenance of the heritage language courses entails major challenges not only for the institutions but also for the teachers.

**Key words:** heritage language, Spanish teaching, heritage language courses, plurilingualism

---

**Verónica Sánchez Abchi**, Université de Fribourg, [veronica.sanchez@unifr.ch](mailto:veronica.sanchez@unifr.ch)  
**Ruth Calderón**, RC Consulta, [ruth.calderon@rc-consulta.ch](mailto:ruth.calderon@rc-consulta.ch)

Recibido: febrero 2016 / Aceptado: junio 2016

DOI 10.17710/tep.2016.2.1.4sabchicalderon

## 1. Introducción

Sobre la base de dos trabajos de investigación complementarios, esta contribución se propone presentar las prácticas de enseñanza del español como lengua de origen en el contexto suizo. Al mismo tiempo, sintetiza y describe los principales desafíos que enfrentan las instituciones de enseñanza de la lengua de origen.

La “lengua de herencia” o “lengua de origen” hace referencia a una lengua diferente de la mayoritaria, con la que los niños están en contacto en el hogar desde edades tempranas. Se trata de un idioma hablado en el país de origen del niño –en el caso de inmigrantes de primera generación- o de origen del padre o de la madre (Valdés, 2005). El término no connota un nivel particular de dominio lingüístico y la tendencia indica que los hablantes de lengua de origen tienden a ser dominantes en la lengua mayoritaria, puesto que esta es la lengua de escolarización, en la que se desarrolla la mayor parte de los intercambios en el entorno social. En este sentido, el mantenimiento de la lengua minoritaria supone un desafío para las familias que quieren que sus hijos conserven un vínculo con el país y la cultura de origen.

Los cursos de lenguas y cultura de origen (en adelante, LCO) surgen en este contexto. Se trata de una enseñanza complementaria de la escuela oficial –por lo general dos horas por semana–<sup>1</sup> que persigue como objetivo el desarrollo de competencias en la lengua de origen. En los cursos LCO los niños amplían sus conocimientos en la lengua de origen y desarrollan capacidades de comprensión y producción oral y escrita. Los niños no solamente aprenden a comunicarse en situaciones cotidianas, sino que también desarrollan y mejoran las competencias de lectura y escritura, de análisis y de reflexión necesarias para la escuela (*Plan General de Estudios- Enseñanza de Lengua y Cultura del país de origen (HSK)*, 2011).

---

<sup>1</sup> En cuanto al porcentaje de horas, los cursos varían entre la hora y media y las tres horas semanales.

El aprendizaje de la oralidad puede tener lugar de manera natural, siempre y cuando el niño o la niña tenga suficientes posibilidades de interactuar en la lengua de origen. Sin embargo, las prácticas ligadas a la alfabetización –poder escribir y leer textos de diferente nivel de complejidad– requieren una enseñanza explícita y consecuente. Así, algunos cursos LCO proponen un acercamiento a la lengua que se concentra en las habilidades comunicativas en general, mientras que otros cursos, en cambio, plantean el aprendizaje de la lectura y la escritura como un componente importante en sus programas.

La Conferencia Suiza de Directores Cantonales de la Educación Pública (CDIP) reconoce que, en los niños bilingües o plurilingües, un buen nivel de competencia en la lengua de origen (o L1) “*tiene repercusiones positivas en el aprendizaje de otras lenguas*”. En otras palabras, estimular el aprendizaje de la lengua primera (la primera lengua que los niños adquieren en el seno de la familia) no impide ni retarda el aprendizaje de la lengua segunda o de las lenguas extranjeras. Por el contrario, buenas competencias en la L1, pueden ayudar al niño en la construcción de su identidad y pueden convertirse, más tarde, en una ventaja en el ámbito profesional<sup>2</sup>.

Sobre la base de estos principios, en Suiza, los cursos de lengua y cultura de origen (LCO / HSK<sup>3</sup>) cuentan con un reconocimiento oficial a nivel de políticas educativas, como veremos en el apartado siguiente.

## **2. Políticas lingüísticas y actitudes en relación con la enseñanza de las LCO en Suiza**

En Suiza existen diversos modelos que toman en consideración la importancia de las lenguas de origen y su contribución a la diversidad lingüística que caracteriza al país. Existen, por ejemplo, programas de sensibilización a las lenguas, como el portfolio de las lenguas (Schneider y Lenz, 2002) o propuestas como EOLE (“*Éveil au langage et ouverture aux langues à l’école*”, CIDP, 2003), que integran al currículo escolar actividades de valorización y reconocimiento de la diversidad lingüística en el aula. Asimismo, en algunos cantones, se promueven y financian proyectos de valorización del plurilingüismo en el marco de la escuela oficial (ver revisión de propuestas en Giudici y Bühlmann, 2014). Estas actividades contribuyen a apreciar y poner de relieve los conocimientos de todos los niños en las diferentes lenguas de origen o en las lenguas que hablan en sus familias.

---

<sup>2</sup> CDIP. *Qu’est ce que l’enseignement LCO?* Disponible en <http://www.edk.ch/dyn/19256.php>. Consultado en 25-05-2016. La traducción es nuestra.

<sup>3</sup> Cours de langue et culture d’origine (LCO) / Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK).

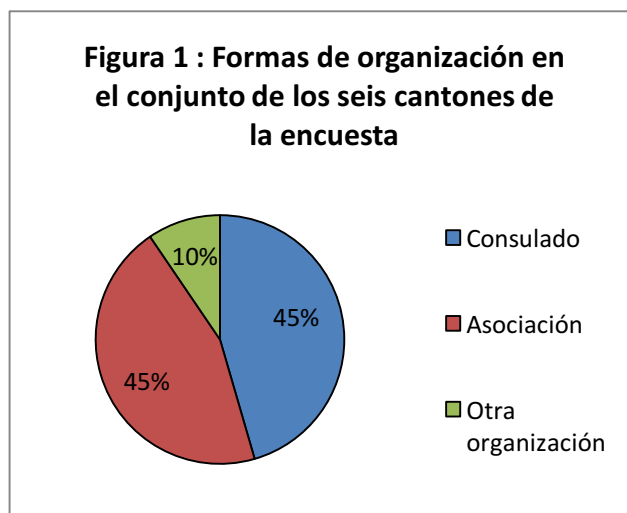
Por otro lado, existen también cursos de lengua y cultura integrados en el horario de la escuela oficial, como el Modelo de la escuela St. Johann, en el cantón de Basilea (Peter, 2004). Sin embargo, estas propuestas son excepcionales, puesto que sólo son posibles en escuelas donde hay un elevado número de niños que hablan las diferentes lenguas de origen. También existen, en algunos casos, cursos de lengua de origen propuestos como actividades extracurriculares por escuelas privadas internacionales, que cuentan con alumnado de diferentes nacionalidades que desean mantener un vínculo con la lengua de sus familias. Estos cursos constituyen iniciativas particulares que no están necesariamente articuladas con los cursos LCO reconocidos oficialmente.

Finalmente, existen los cursos de lengua y cultura de origen, propuestos de manera extracurricular, por diferentes instituciones y que se dirigen, de manera abierta, a familias interesadas en la conservación de la lengua minoritaria hablada en el hogar. Estos cursos son reconocidos por las autoridades educativas (CDIP, 1991; CDIP, 2004); reconocimiento que puede traducirse en diferentes niveles de apoyo a las instituciones implicadas.

### **3. ¿Cuál es la realidad de los cursos LCO en el sistema escolar suizo?**

En el 2012, una encuesta en la que participaron 231 docentes de cursos LCO, de seis cantones (tres cantones suizo-alemanes y tres de la parte suiza-francófona), permitió conocer de manera más precisa las necesidades y la realidad de la enseñanza de la lengua de origen en Suiza (Calderón, Fibbi, Truong, 2013). La encuesta proveyó información sobre la situación profesional de los docentes de cursos LCO así como sobre la relación de las instituciones con el sistema educativo suizo.

Los datos mostraron que la estructuración de los cursos LCO puede ser muy diferente, según la historia de migración de los diferentes grupos y las relaciones institucionales de cada grupo con las autoridades de los países de origen. Existen, en este sentido, diferentes tipos de organización: las embajadas o consulados, las asociaciones o fundaciones –muchas veces creadas por iniciativas de padres– y las organizaciones privadas. La Figura 1 muestra la repartición de los diferentes tipos de organización según las respuestas de los profesores LCO que participaron en la encuesta.



Fuente: Calderón, Fibbi y Truong (2013).

Asimismo, las respuestas de los docentes mostraron que las condiciones de los cursos pueden variar sustancialmente de un cantón al otro, dependiendo del apoyo oficial que reciben. Así, por ejemplo, existen casos de buena articulación institucional, como lo prueba la existencia de algunos reglamentos cantonales que promueven que los municipios pongan a disposición de los cursos LCO las dependencias, las instalaciones, los medios técnicos y los materiales escolares de manera gratuita. Sin embargo, esto no es una constante, puesto que más de la mitad de los docentes encuestados declaran no tener acceso a la infraestructura y a los aparatos técnicos de la escuela para los cursos LCO, como se sintetiza en la Tabla 1.

**Tabla 1. Acceso a la infraestructura**

Acceso	%	N =
a la pizarra	94	226
a tizas o fibrones/ marcadores	71	202
a aparatos musicales	47	217
a la sala de maestros	44	219
a la fotocopidora	43	222
al retroproyector o beamer	36	216
al material en general: papel, lápices, tijeras, cola.	26	215

Fuente: Calderón, Fibbi y Truong (2013).

Esta situación pone en evidencia una problemática de base: pese al reconocimiento oficial de los cursos en el sistema suizo, en muchos casos, las instituciones LCO son consideradas

como usuarios externos de las aulas escolares. La responsabilidad de que los usuarios – docentes y alumnos– de los cursos LCO accedan a la infraestructura y se integren mejor al funcionamiento institucional recae, finalmente, sobre los diferentes establecimientos escolares.

No obstante, la relación de las escuelas públicas con los cursos LCO supone mucho más que el acceso a la infraestructura del establecimiento. En efecto, implica conocer el funcionamiento y la estructura del sistema educativo suizo, a fin de que los docentes LCO puedan comprender mejor la realidad escolar de sus alumnos y se orienten en función de sus necesidades. La manera más directa de establecer la relación con la escuela pública es a través de contactos personales, en el lugar de enseñanza, entre los docentes LCO y el personal de la escuela. Sin embargo, de acuerdo con las respuestas de la encuesta, los escasos contactos entre docentes LCO y docentes de la escuela suiza se limitan a la entrega de boletines oficiales y a la organización estructural de los cursos. En promedio, sólo un tercio de los docentes LCO declara haber tenido contactos con la escuela obligatoria para cooperar en lo que concierne específicamente a los alumnos.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que las condiciones de trabajo de los docentes LCO se diferencian, en gran medida, por las condiciones de financiamiento de los cursos. Las instituciones financiadas por consulados o embajadas cuentan con condiciones de empleo seguras –esto es, un salario mensual fijo–. Para estos docentes, la enseñanza constituye la principal actividad laboral y gozan, asimismo, del beneficio de una coordinación profesional guiada. Sobre la base de un principio de rotación, los profesores de los cursos organizados por embajadas viven en Suiza durante un período de tiempo limitado. Los cursos de las embajadas tienen una mayor capacidad que las ofertas privadas, en lo que concierne a la cantidad de cursos ofrecidos y de alumnos que pueden beneficiarse de la enseñanza.

En el caso de las instituciones LCO con financiamiento privado, organizados normalmente por fundaciones o asociaciones de padres, los profesores se encuentran, en general, en situaciones laborales precarias. Los salarios son por horas –en un 60% de los casos sin contrato– y con una carga horaria limitada y mal pagada. Debido a estas condiciones, la enseñanza de la lengua constituye un trabajo paralelo y no su actividad laboral principal. La coordinación pedagógica de las escuelas constituye generalmente un trabajo voluntario y, en algunos casos, las instituciones carecen de planes de estudio y de objetivos de enseñanza claramente formulados (8% de los docentes consultados). Pese a las

dificultades, en el último tiempo, la oferta de los cursos organizados por asociaciones o iniciativas de padres ha crecido fuertemente y este crecimiento parece perfilarse como tendencia hacia el futuro.

#### **4. Los cursos de español como LCO en Suiza**

En Suiza, en particular, se ofrecen numerosos cursos de español como lengua de origen, con estructuras y programas diversos. Fundamentalmente, existen dos grandes modelos.

##### **4.1. Agrupaciones de lengua y cultura española**

Las agrupaciones de lengua y cultura española organizan cursos dependientes del Ministerio de Educación de España en diferentes cantones, inspirados en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (en adelante MCER), pero con un currículo que les es propio. Estos cursos se dirigen exclusivamente a niños y jóvenes con nacionalidad española o con padre o madre con ciudadanía española. En el año 2015, estos cursos contaron con 4500 alumnos en todo el país.

##### **4.2. Cursos de español y culturas de Latinoamérica**

Estos cursos son organizados por instituciones o asociaciones privadas, en su gran mayoría iniciativas de grupos de familias. Las embajadas latinoamericanas no disponen de presupuestos para apoyar de manera regular y substancial la enseñanza del español de los niños/as de origen de un país latinoamericano en el exterior de sus países. En consecuencia, son generalmente las familias de estos niños/as quienes asumen la responsabilidad de organización de la enseñanza y financian los cursos. De acuerdo a las informaciones de las instituciones contactadas durante el 2015, aproximadamente 500 alumnos en toda Suiza pudieron asistir los cursos de español, organizados de manera privada pero reconocidos oficialmente, en el último año<sup>4</sup>. El alcance de estas organizaciones es sustancialmente menor que el de los cursos organizados por la embajada, por todas las razones expuestas antes. Igualmente, la matrícula es más acotada porque la

---

<sup>4</sup> Datos relevados en el marco del proyecto: “L'apprentissage de l'espagnol comme langue minoritaire dans les contextes suisse-allemand et romand”. Sánchez Abchi, V. Fonds National Suisse, Subsidio Marie Heim-Voegtlin, Projekt FN-151452. Proyecto en curso.



población de origen latinoamericano es comparativamente menor a la de origen español, en razón de los movimientos migratorios europeos.

### **5. La población de los cursos que asiste a los cursos LCO de español**

Frente a los numerosos desafíos que afrontan los cursos LCO, la heterogeneidad de las clases emerge como una problemática clara; heterogeneidad que se pone de manifiesto tanto en relación con la edad de los alumnos que asisten a un mismo curso, como en el dominio de la lengua (Calderón, Fibbi & Truong, 2013). En este sentido, la adecuación de los currículos a las necesidades de la población destinataria se perfila como central. Sin embargo, las informaciones precisas sobre las características de los niños participantes son escasas.

A fin de conocer mejor el contexto lingüístico de los alumnos, se distribuyó un cuestionario a 118 familias de origen hispanohablante, cuyos niños siguen cursos de español LCO, en nueve diferentes instituciones en Suiza, tanto en los cantones suizo-alemanes como en la parte francófona del país. Las familias respondieron a preguntas sobre la presencia del español en el hogar, el nivel educativo de los padres, las competencias de los niños en español y las prácticas de alfabetización tempranas en lengua de origen.

Si bien todos los niños cuyas familias respondieron al cuestionario tenían el español como lengua de origen, el grupo no era, en absoluto, homogéneo. En efecto, en lo que concierne al lugar de nacimiento, el 88,13% de los niños había nacido en Suiza, mientras que el resto había llegado al país a edades tempranas (edad promedio 5.3 años). Asimismo, sólo un 34,75 % de los niños eran migrantes de primera generación, mientras que un 65,25% provenía de familias binacionales, esto es, uno de los padres era de origen suizo y otro de origen migrante. Esta disparidad supone consecuencias en cuanto al empleo de la lengua en el hogar, puesto que si sólo uno de los padres es de origen hispanohablante, las posibilidades de hablar la lengua en el hogar pueden verse reducidas y, en consecuencia, existen menos chances de que los niños desarrollen buenas competencias en la lengua minoritaria (De Houwer, 2007).

En relación con las lenguas habladas en la familia, la diversidad era igualmente importante. Las familias estimaron la presencia media del español en el hogar en un 42,10% (desviación estándar. 27,6%). Además del español y de las lenguas mayoritarias –francés y alemán–, las familias declararon hablar otras lenguas como el portugués, el gallego, el catalán, el ruso, el inglés y el tamil en las interacciones familiares cotidianas. Consultadas



sobre la cantidad de lenguas habladas por cada progenitor, las madres hablaban en promedio 2.7 lenguas (desviación estándar 1.3) y los padres 3.3 (desviación estándar. 1.3), con un nivel avanzado o intermedio. En conjunto, estos datos ponen en evidencia el contexto plurilingüe en el que crecen los niños, a los que se suma el plurilingüismo de la sociedad suiza en su conjunto.

Cuando se les consultó sobre el dominio del español de los niños antes de comenzar los cursos LCO, un 66.10% de las familias declaró que sus niños podían hablar corrientemente el español ya antes de iniciar el estudio formal de la lengua. En este sentido, un porcentaje importante de niños que asisten a los cursos por primera vez no hablan el español fluidamente, lo que significa un desafío suplementario para los docentes. Asimismo, pone en evidencia el aporte concreto de los cursos en el desarrollo de las competencias comunicativas de los niños que asisten a las clases: sin estos cursos, más de un 40% de los alumnos tendría escasas posibilidades de hablar corrientemente el español.

El nivel educativo de los padres daba cuenta, igualmente, de una gran diversidad, como se observa en la tabla siguiente:

**Tabla 2. Nivel educativo de los padres**

	Madre %	Padre %
Primario	2,54	2,63
Secundario1	1,69	1,75
Secundario 2 (Preparación para la universidad)	9,32	6,14
Aprendizaje profesional	33,90	32,72
Universitario o Post-universitario	47,46	52,63

Más allá de la diversidad, un porcentaje importante de los padres había alcanzado un nivel de educación superior (universitario o post universitario), lo que sugiere una conciencia, por parte de las familias, acerca de la importancia de la escolarización y puede tener incidencia en la competencia lingüística de los niños (Hart y Risley, 1995).

En este sentido, se consultó a los padres sobre las prácticas de alfabetización tempranas en el hogar, puesto que estas pueden tener una influencia positiva no sólo en la adquisición de la lengua mayoritaria (Evans, Shaw y Bell, 2000) sino también en la conservación de la lengua minoritaria en el hogar (Eisenclas, Schalley y Guillemín, 2013).

Las familias respondieron sobre la frecuencia de narraciones en el hogar en edades tempranas de los niños. Tanto para la lengua de escolarización como para el español, las respuestas fueron similares: un 44,3 % de las familias declaró contar cuentos de manera

cotidiana en la lengua mayoritaria, mientras que un 42,4 % dijo hacerlo también en la lengua de origen. Las prácticas precoces de narración de cuentos está considerada un predictor de las competencias en lectura y escritura, puesto que el niño se familiariza no sólo con las estructuras textuales típicas, sino también con el vocabulario, las formas verbales, el empleo de organizadores textuales, etc. (Boudreau y Hedberg, 1999; Paul, Hernandez, Taylor y Johnson, 1996; Borzone, 1996; Duursma, Romero-Contreras, Szuber, Proctor, Snow, August y Calderón, 2007). Esto sugiere que un número importante de niños que asisten a los cursos estaba expuesto no sólo a intercambios orales sino también al estilo de lengua escrita en español antes de comenzar la escuela, lo que podría facilitar el posterior proceso de alfabetización en la lengua de origen.

En su conjunto, los resultados permitieron identificar una heterogeneidad importante en la población, que no necesariamente responde a descripciones más generales de los participantes, que los diversos documentos oficiales ofrecen en el ámbito de las políticas lingüísticas nacionales (Rahmenlehrplan HSK, 2011; CDIP, 1991).

## **6. Los desafíos de los cursos de español LCO**

De los datos de los estudios relevados en este trabajo emergen una serie de desafíos que se presentan para los cursos de lengua y cultura de origen en el futuro. En lo que concierne a los cursos de español organizados por las fundaciones y o asociaciones, la situación de precariedad laboral de los docentes, sumada a veces a las características informales de la organización de los cursos, supone un trabajo que se apoya fuertemente en el voluntarismo. Las iniciativas se basan en el esfuerzo por sostener los proyectos de enseñanza y en la convicción de la importancia de conservar los vínculos con la cultura de origen. Sin embargo, el sostenimiento de una matrícula estable de niños a lo largo de los años, la dificultad para acceder a estructuras adecuadas y el mantenimiento de un personal docente capacitado frente a la inestabilidad laboral constituyen desafíos constantes para estas instituciones.

Por su parte, a causa de las dificultades económicas, las ofertas de cursos de las embajadas, especialmente las de Italia, España y Portugal, presentan un futuro incierto. En el último tiempo, estos países se han visto obligados a hacer reducciones, que conllevan cambios en la oferta de cursos y en las condiciones de organización. No obstante, la demanda no se reduce necesariamente, por lo que existe el riesgo de que la calidad de los cursos se vea afectada. En este sentido, es de esperar que, en el futuro, de manera similar a

las iniciativas de comunidades lingüísticas que no disponen de financiamiento de sus países de origen, también se incrementen las ofertas privadas de cursos LCO para estas comunidades.

Puesto que los cursos de lengua y cultura de origen realizan un aporte tangible a la construcción del plurilingüismo, del que se beneficia la sociedad suiza en su conjunto, sería de esperar que la organización general del financiamiento privado de cursos LCO fuera promovida y apoyada por los cantones.

Por otra parte, el hecho de que las familias que envían sus hijos a los cursos presenten una gran heterogeneidad tiene también consecuencias en el nivel de lengua de los alumnos. En efecto, el alto porcentaje de familias binacionales en la muestra sugiere que el acceso al input lingüístico en español que reciben los niños puede verse afectado, y en consecuencia, también su dominio de la lengua. Asimismo, las diferencias en el nivel de educación de los padres supone necesidades dispares en términos de promoción de las prácticas de alfabetización entre los niños.

Cabe entonces preguntarse si la relación que los niños tienen con la lengua de origen corresponde a la manera en la que la lengua se enseña. En efecto, los desafíos que se presentan para los cursos no son sólo económicos, sino que también conciernen los aspectos educativos. La tendencia que se observa en los cursos LCO de diferentes lenguas (Calderón, Fibbi y Truong, 2013), se confirma en lo que respecta al español. Si bien existen planes de estudios u objetivos generales, en muchos casos no es posible saber si se tiene en cuenta específicamente la enseñanza de la lengua de herencia o si los programas de los cursos se basan de manera general en planes de estudios de los países de origen. Por otra parte, en muchos casos, los objetivos de enseñanza se apoyan fuertemente en orientaciones para la enseñanza de lenguas segundas, fundamentalmente, el MCER (Consejo de Europa, 2002).

En el caso de los cursos organizados por las asociaciones de lengua y cultura española, la elaboración de un currículum de este tipo supuso un cambio pionero y positivo en relación con una perspectiva de la enseñanza del español, que históricamente se había definido como enseñanza de la lengua primera y que se orientaba según los planes de estudio del país de origen. Desde 2010, los cursos de español como LCO organizados por el gobierno de España se regulan y organizan teniendo en cuenta los niveles del MCER y los planes del Instituto Cervantes. Es decir, los cursos se orientan hacia una perspectiva de

enseñanza de L2, pero con un currículum que les es propio (Ministerio de Educación, 2010).

Sin embargo, pese a que el cambio hacia una perspectiva de enseñanza que contempla los programas y las orientaciones de la pedagogía de lenguas segundas supone sin lugar a dudas un cambio positivo, aquí también parece necesario prestar atención a la especificidad de la población en cuestión. Efectivamente, para muchos de estos niños no se trata tampoco de una L2, sino de la primera lengua o una de las primeras lenguas con la que están en contacto en el hogar. La diferencia fundamental es que la lengua de origen se adquiere y aprende en condiciones y contextos particulares, con restricciones en relación con los ámbitos de uso y limitaciones ligadas a las posibilidades de input lingüístico y de interacción social.

La perspectiva de enseñanza, entonces, debe tener en cuenta, a la vez, las propuestas curriculares orientadoras y la realidad de los alumnos, lo que supone ajustes importantes en las prácticas de enseñanza. En muchos casos, la responsabilidad de promover una enseñanza eficaz de la lengua de origen, que preste atención a la diversidad y a las distintas necesidades de los alumnos, reposa finalmente en los docentes. En este sentido, es posible identificar diferentes líneas de acción que sostengan, apoyen y mejoren las prácticas de los cursos LCO.

Por un lado, es necesario promover propuestas de formación continua para docentes, específicamente orientadas a la enseñanza de las lenguas de origen. Si bien existen ofertas de formación organizadas por algunos cantones de manera general para todas las lenguas (ver revisión en Giudici & Bühlmann, 2014), las propuestas específicas para cada lengua son menos frecuentes y parecen no ser suficientes, de acuerdo a la perspectiva de los docentes consultados. Este constituye un primer aspecto a reforzar y desarrollar, teniendo en cuenta la especificidad de la lengua y de los hablantes de origen.

Por otra parte, en relación directa con el aspecto citado anteriormente- la concepción y el desarrollo de instrumentos específicos, que apoyen la enseñanza, es una constante en la demanda de los docentes. El desafío futuro para las instituciones, para los profesores y formadores constituye entonces la creación o la revisión de los planes de estudio, adecuados a la población en cuestión, así como la elaboración de materiales didácticos adaptados a la diversidad y a las prácticas de diferenciación necesarias en este contexto. Si los cursos se organizan frecuentemente sobre la diversidad de perfiles lingüísticos –e incluso de edades– las secuencias didácticas propuestas deberían poder

adaptarse a los diferentes públicos, ofrecer alternativas de participación diferenciadas y miradas complementarias para el desarrollo de las distintas competencias (Desgrippes y Sánchez Abchi, 2016).

En otro orden de cosas, una mayor participación de los padres en el acompañamiento de los cursos podría constituir un factor de mejora y dinamismo en las prácticas de enseñanza. Como se desprende de las respuestas de las familias a los cuestionarios, los cursos apoyan en una gran medida el aprendizaje de la lengua del hogar. Sin embargo, las pocas horas por semana de las que disponen los docentes de LCO pueden resultar insuficientes para el aprendizaje de la lengua minoritaria. Así pues, instalar en el hogar prácticas lingüísticas que apoyen y brinden continuidad a la enseñanza dispensada en los cursos –narraciones de cuentos en el hogar<sup>5</sup>, rutinas en la lengua minoritaria, viajes al país de origen, etc.–, resulta no sólo deseable sino también vital para el desarrollo de las competencias lingüísticas. Las escuelas de español podrían promover igualmente cursos para padres que pongan a su alcance estrategias y actividades de apoyo para el desarrollo de la lengua de origen. Para aprender una lengua, tiene que existir una necesidad: si los niños no utilizan el español en su cotidianidad, difícilmente podrán valorarlo y comprometerse en su aprendizaje.

Finalmente, consideramos que la problemática relevada en este artículo concierne a la sociedad en su conjunto. Los desafíos no atañen sólo a los actores directamente implicados en la enseñanza del español –instituciones, docentes, padres–, sino también, de una manera más amplia, a todos aquellos que se interesan por la construcción y la conservación del plurilingüismo en Suiza. En este sentido, las propuestas programáticas de los documentos oficiales sobre la integración y el apoyo de la enseñanza de las lenguas de origen deberían poder concretarse de manera sistemática en todos los casos, y no recaer, finalmente, en la buena voluntad de las escuelas públicas. En efecto, es la conservación misma de las lenguas minoritarias en la sociedad lo que está en juego.

## Referencias

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2011). *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur* (HSK), Zürich.

---

<sup>5</sup> A nivel nacional, existen programas de promoción de la lengua de la familia ligados a la formación de los padres. Entre estos, se destaca el programa “Shenk mir eine Geschichte” (Diez Grieser y Dreifuss, 2015), para los cantones suizo-alemanes, que en la parte francófona se denomina “1001 histoires dans les langues du monde”. Este programa implica a los padres en actividades de narración de cuentos en la lengua de la familia, desde edades tempranas.

- 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.  
<http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360.0803.249>
- Borzzone, A. M. (1996). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.
- 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.
- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin), Perregaux, C., Frascotti, M., Balsiger, C., Jeannot, D., De Pietro, J. F. y De Pietro, D. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. SG/CIIP.
- CDIP (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Recuperado el 20-05-2016 de:  
[http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf) /2015/12/10
- CDIP (2004) *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. Recuperado el 10-05-2016 de:  
[http://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen\\_f.pdf?version=1](http://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen_f.pdf?version=1)
- CDIP. *Qu'est ce que l'enseignement LCO?* Recuperado el 25-05-2016 de:  
<http://www.edk.ch/dyn/19256.php>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied psycholinguistics*, 28(03), pp. 411-424.  
<http://dx.doi.org/10.1017/S0142716407070221>
- Desgrippes, M. y Sánchez Abchi, V. (2016). Un standard pour une diversité de réalités et de pratiques? Le portugais et l'espagnol comme langues d'origine. *Coloquio VALS ASLA*, Ginebra.
- Diez Grieser, M. T. y Dreifuss, C. (2015). *Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Angebots Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy*. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., Snow, C., August, D. y Calderón, M. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28(01), 171-190. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716407070099>
- Eisenclas, S. A., Schalley, A. C. y Guillemin, D. (2013). *The Importance of Literacy in the Home Language*. Sage Open, 3(4). <http://dx.doi.org/10.1177/2158244013507270>
- 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*, 54(2), p. 65. <http://dx.doi.org/10.1037/h0087330>
- 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.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Ministerio de Educación (2010). *Boletín Oficial del Estado*, n. 292. Madrid, España.

- 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. <http://dx.doi.org/10.1044/jshr.3906.1295>
- Peter, K. Ü. N. G. (2004). Das Schulentwicklungsprojekt—Modell St. Johann. *Bulletin Valsasla*, n. 79, p. 201.
- Schneider, G. y Lenz P. (2002). *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen, University of Fribourg/CH.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89 (3), pp. 410-426. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>

**Verónica Sánchez Abchi** es Dra. en Lingüística y trabaja actualmente como colaboradora científica en el Instituto de Plurilingüismo de la Universidad de Friburgo. Su investigación actual concierne el aprendizaje de la escritura en español, como lengua de origen. Se desempeña también como docente de didáctica del español en la Haute École Pédagogique de Valais.

**Verónica Sánchez Abchi** is Phd in Linguistics. She works currently as post doc researcher at the Institute of Multilingualism, University of Fribourg. Her research project studies the learning writing process of Spanish as a heritage language. She also works as a teacher of Didactic of Spanish at the Haute École Pédagogique de Valais.

**Ruth Calderón** es pedagoga, lic. phil., Titular y directora de RC Consulta - Büro für sozial- und bildungspolitische Fragestellungen, Berna, especializada en temas de Educación Intercultural e integración de migrantes en Suiza. Información: <http://www.rc-consulta.ch>

**Ruth Calderón** is pedagogue , lic. Phil, owner and director of RC Consulta – Office for issues of education policy and social policy, Bern. Special Interest on Intercultural Education and integration of migrants in Switzerland. Further information: <http://www.rc-consulta.ch>