

# LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES BILINGÜES DE ESPAÑOL. RELACIÓN ENTRE BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA Y DESEMPEÑO DISCURSIVO

VERÓNICA SÁNCHEZ ABCHI  
*Universidad de Ginebra*  
vsanchezabchi@yahoo.com.ar  
PATRICIA LARRÚS  
*Universidad de Ginebra*  
plarrus@hotmail.com

## RESUMEN

Este trabajo estudia las competencias en escritura, en español, de estudiantes de la Universidad de Ginebra, Suiza. El trabajo analiza, por una parte, el recorrido lingüístico de los estudiantes y, por otra, identifica sus dificultades y destrezas en la producción de textos argumentativos. Asimismo, se considera también la relación de la biografía lingüística con la producción escrita. Participaron en este estudio 47 estudiantes de primer año universitario de las carreras de Traducción y de Letras. Los estudiantes debían llevar a cabo tres tareas: responder un cuestionario sobre su trayectoria lingüística, escribir su biografía lingüística y producir un ensayo argumentativo de acuerdo con una consigna contextualizada. Los resultados muestran que las producciones escritas presentan dificultades ligadas a la planificación y a la textualización. Por otro lado, se advierte una correlación entre el desempeño en escritura y ciertas variables del cuestionario.

*PALABRAS CLAVE:* Escritura L2, migración, argumentación, biografía lingüística.

## WRITTEN PRODUCTION IN BILINGUAL SPANISH STUDENTS. RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE BIOGRAPHY AND DISCOURSIIVE PERFORMANCE

### ABSTRACT

This paper aims to study the writing skills in texts, in Spanish, produced by students at the University of Geneva, Switzerland. The paper analyzes the student's linguistic trajectory and observes their difficulties and skills in the production of argumentative texts. We also consider the possible relationship of the language biography with the written production.

Forty seven students took part in this work. They attend the first course of Spanish Translation and Spanish Literature, at the University of Geneva. The students were asked to answer a questionnaire about their linguistic trajectory. They were also asked to write a linguistic biography and an argumentative essay. Difficulties associated with planning and textualization were observed in the written productions. The results showed also a correlation between written performance and some variables considered in the questionnaire.

*KEY WORDS:* Writing L2, migration, argumentative essays, linguistic biography.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo estudia las competencias en escritura de textos argumentativos producidos por estudiantes de la Universidad de Ginebra, Suiza. Los

estudiantes tienen como lengua primera o lengua segunda el español y provienen, en gran medida, de familias de inmigrantes hispanohablantes. Esta investigación analiza las dificultades y destrezas de los alumnos en la producción escrita y estudia la probable incidencia que su trayectoria lingüística podría tener en el desempeño en escritura. En este análisis cobra importancia la influencia que podrían tener varios factores, tales como la vitalidad de las lenguas, las relaciones entre las lenguas en contacto, las actitudes y representaciones existentes sobre las lenguas, el lugar de estas lenguas en la institución escolar, el perfil lingüístico de los estudiantes y su nivel de integración, así como la consideración del nivel socioeconómico y cultural y de las capacidades lingüísticas de los padres (Dolz y Tupin 2011: 87).

En relación con la situación de contacto de lenguas, Suiza plantea desafíos particulares. Es un país de tradición plurilingüe y multicultural, donde cohabitan diferentes comunidades lingüísticas. El carácter plurilingüe del país se manifiesta en la división en regiones claramente distinguibles, que permiten reconocer tres zonas monolingües: la alemana, la suizo-francesa y la italiana. La única región en la que cohabitan dos lenguas y los hablantes crecen como bilingües es la reto-romanche, en la que se habla también el alemán. Las estadísticas muestran que los hablantes se distribuyen mayoritariamente de la siguiente manera: alemán (63,6%); francés (19,2%); italiano (7,6%); reto-romanche (0,6%); otras lenguas (9%) (Schmid 2005). Poder trabajar, estudiar y vivir en una sociedad de estas características supone buenas competencias en al menos dos lenguas segundas o extranjeras, para poder garantizar la movilidad, la comunicación y el acceso a la información (Brohy y Gajo 2008).

En este contexto, el español se presenta como una lengua extranjera con presencia en la sociedad suiza (1,7%) porque es la lengua de migración utilizada por numerosos hablantes de primera y segunda generación (*Office fédéral de la statistique*). En este sentido, la enseñanza de ELE en Suiza tiene importantes perspectivas de expansión. De hecho, en el 70% de las escuelas suizas que preparan para la universidad, puede cursarse el español como materia específica y en muchas otras instituciones puede elegirse, además, como materia facultativa. Asimismo, la demanda para aprender ELE fuera del sistema escolar ha aumentado considerablemente en los últimos años, lo que impacta en el número de estudiantes que en Suiza aspiran a obtener el Diploma de Español Lengua Extranjera. La tendencia indica un crecimiento en el estudio de ELE. En efecto, en la educación formal en los últimos años se ha registrado un incremento del número de alumnos que eligen el español como lengua extranjera en el bachillerato: según datos del informe "El mundo estudia español" de 2009, entre 2001 y 2006, el incremento registrado fue del 127%. Estos datos ilustran, por un lado, la vitalidad de la enseñanza de ELE en Suiza y, por otro, justifican la importancia de estudios que aborden la competencia de los estudiantes en el dominio de la lengua española.

En este contexto lingüísticamente complejo, el estudio de las competencias en escritura en español supone considerar, de manera particular, la trayectoria lingüística individual de los estudiantes. Como no es posible hacer de manera retrospectiva un seguimiento exhaustivo del período de escolarización de estos estudiantes, intentamos explorar la posible conexión entre su actual desempeño académico y su recorrido lingüístico. Para abordar la biografía lingüística de los estudiantes, nos basamos en un cuestionario que indaga en la trayectoria de los participantes. Las variables que consideramos, pues, son las siguientes: el perfil lingüístico de los estudiantes, la cantidad de lenguas que hablan, la cantidad de lenguas de la familia, el nivel socioeducativo, el contexto donde aprendieron el español, el uso que le dan a este idioma y las razones para estudiarlo, entre otros datos significativos.

Por otra parte, ponemos en relación estas variables con el análisis del desempeño de los estudiantes en la escritura de textos argumentativos. Esta relación ha sido escasamente abordada en la investigación en el área y no existen, hasta donde tenemos conocimiento, trabajos que pongan en relación la trayectoria lingüística del estudiante y su desempeño en la producción escrita argumentativa en español, en Suiza.

No obstante, el análisis de las biografías lingüísticas ha sido objeto de numerosos estudios en el campo de la didáctica de la lengua (Bregy, Brohy y Fuchs 2000; Brohy 2002; Ribera y Costa *en prensa b*). Asimismo, el desempeño en la producción escrita en argumentación de estudiantes universitarios ha sido ampliamente estudiado tanto en lengua primera como en lengua segunda. En los apartados siguientes, revisamos los aportes de los estudios recientes que tocan la temática de la biografía lingüística, por una parte, y las investigaciones que abordan el análisis de las competencias de escritura en lengua segunda, por la otra.

### **1.1. Biografía lingüística**

La autobiografía constituye un texto narrativo, organizado de acuerdo a una estructura temporal, cuyas marcas lingüísticas giran en torno a la presencia de la primera persona del singular, el presente como tiempo de la enunciación –que remite al pasado– y los marcadores de subjetividad a través de la modalización (ver Ribera y Costa *en prensa b* para una revisión).

Las autobiografías lingüísticas articulan el aprendizaje y la utilización de las lenguas focalizando el recorrido individual de cada estudiante. Desde el punto de vista didáctico, permiten poner en evidencia las diversas experiencias ligadas al aprendizaje informal y formal, poner de relieve los aspectos culturales y comunicativos y valorizar las competencias que se encuentran en desarrollo (Brohy 2002). Asimismo, habilitan una metarreflexión por parte del alumno, que le permite analizar su potencial, sus dificultades y sus logros. Esta información puede ser recabada también a partir de cuestionarios específicos

que ponen de relieve datos puntuales sobre el perfil del estudiante (Bregy, Brohy y Fuchs 2000). En este sentido, la autobiografía lingüística ha sido considerada como una herramienta que puede orientar las investigaciones y las prácticas en didáctica de la lengua (ver revisión en Adamzik y Roos 2002; Molinie 2006).

En un estudio reciente, Ribera y Costa (en prensa a) analizaron las producciones escritas de alumnos de escuela primaria, en Valencia, España, en relación con su biografía lingüística. Investigaron, dentro de un contexto multilingüe, la relación de los alumnos con las lenguas y la incidencia en los logros y dificultades en las producciones escritas, con el fin de conocer cuáles son sus necesidades al aprender a escribir. Con este objetivo, trabajaron la autobiografía lingüística en tanto que les permitía relacionar las características de la escritura de los alumnos con concepciones provenientes de sus representaciones sociales. El estudio comparó dos grupos: un grupo que tiene al valenciano como lengua vehicular y única (Programa de inmersión lingüística) y un segundo grupo que tiene el castellano como lengua dominante y algunas horas de valenciano, desde la educación infantil (Programa de incorporación progresiva). Los autores advirtieron que la concepción y la representación de los alumnos respecto de la educación plurilingüe eran distintas en ambos grupos y que las representaciones dependían de las lenguas dominadas por los alumnos y de su actitud para el aprendizaje de nuevas lenguas.

El análisis de las biografías mostró que las representaciones sociales se manifestaban en la selección y jerarquización de contenidos de las producciones textuales. Asimismo, observaron que la representación de la tarea autobiográfica es importante a la hora de producir el texto, porque en función de ella los alumnos seleccionan el contenido, lo ordenan y establecen conexiones entre lo conocido y lo nuevo, lo que se manifiesta en la utilización de elementos de cohesión textual.

El conocimiento de las representaciones del alumnado, así como el estudio de las características de su escritura, se revelan como medios que permiten elaborar propuestas educativas en relación con la enseñanza de lenguas.

## **1.2. Argumentación en lengua segunda**

Las habilidades de escritura en L2 constituyen un campo de investigación que tiene una incidencia directa en la aplicación didáctica de la enseñanza de las lenguas (Cassany 2005). Conocer las competencias y dificultades de los estudiantes de una lengua segunda o extranjera constituye el punto de partida para planificar la enseñanza. En los últimos años, las investigaciones sobre producción escrita en L2 han abordado, fundamentalmente, la incidencia que la L1 puede tener en la producción en otra lengua. Numerosos estudios han observado la presencia de transferencias de una lengua a otra, analizando el papel de la L1 en el empleo de estrategias de escritura, en la planificación, en la

generación de ideas y contenido, en las selecciones estilísticas, etc. (ver revisión en van Weijen, van den Bergh, Rijlaarsdam y Sanders 2009).

En esta línea, Wang y Wen (2002) compararon los textos argumentativos y narrativos en inglés L2 escritos por estudiantes universitarios cuya L1 era el chino. Durante la escritura en L2, los estudiantes debían verbalizar en voz alta en L1 los distintos pasos que seguían para la escritura. Los autores observaron que la L1 incidía fundamentalmente en la generación y en la organización de las ideas en la L2. Esta incidencia era más importante en las producciones narrativas que en las argumentativas. Asimismo, encontraron que el papel de la L1 disminuía con el nivel de dominio de la L2. Con una metodología similar, Van Weijen *et al.* (2009) estudiaron las producciones argumentativas en inglés de estudiantes universitarios cuya L1 era el holandés. El análisis de los protocolos verbales reveló que la argumentación en L2 estaba influenciada por el uso de la L1, fundamentalmente en lo que concierne a la calidad del texto y en la capacidad para establecer el objetivo de la argumentación.

En español, la producción de textos argumentativos ha sido estudiada fundamentalmente en L1. Diversos trabajos han dado cuenta de las dificultades que presentan niños y jóvenes en la producción de textos argumentativos en aspectos como la superestructura de los textos, el dominio de operaciones de textualización, la capacidad de descentración, la incorporación de otras voces, la producción de argumentos circulares, la elaboración de conclusiones demasiado generales o el aprendizaje tardío de estrategias de contraargumentación o refutación (Arrossi, Axelrud, Agostino y Eisner 2002; García Jurado, López García y Miñones 2002; Nuñez Lagos 1999; Parodi Sweis 2000; Silvestri 2001; entre otros).

La argumentación en español como segunda lengua, por su parte, ha sido menos abordada. Sin embargo, existen también estudios que han analizado las dificultades y las transferencias que pueden tener lugar durante la producción de textos argumentativos en una lengua segunda. Idiazábal y Larringan (1997) compararon las cartas argumentativas de dos grupos de alumnos bilingües vasco-español, de 12 y 13 años. Los alumnos fueron divididos en dos grupos: un grupo experimental, en el que se implementó una secuencia didáctica en vasco, y un grupo control que no recibió ninguna enseñanza sobre la argumentación. A los alumnos se les pidió que escribieran dos textos en vasco y dos en castellano. Los resultados mostraron que los alumnos del grupo experimental utilizaban los aprendizajes de la secuencia en vasco, para aplicarlos a sus producciones textuales en español. Las transferencias de una lengua a la otra se centraban, fundamentalmente, en los aspectos ligados a la planificación textual, que atañe a la estructura y a la organización del texto. Específicamente, se observaron en la introducción de la carta. Asimismo, se advirtió que los alumnos hacían transferencias en las fórmulas de presentación, de cortesía o de despedida.

Por su parte, Pastor Villaba (2005), en el marco de la retórica contrastiva (Connor 1996), comparó cartas de reclamación, escritas por adultos, a fin de analizar si existían diferencias en la redacción de alemanes (que escribían en alemán L1 y en español L2) y españoles (que escribían en su propia lengua). El objetivo fue observar en qué medida las estrategias retóricas y formales de ambas lenguas podían interferir en la resolución con éxito de un conflicto en la cultura española. Los resultados mostraron que los estudiantes alemanes utilizaban estructuras de la L1 al escribir en una L2. Las transferencias se observaron fundamentalmente en la utilización de convenciones y patrones de organización de sus lenguas y culturas nativas aplicadas al español.

En efecto, las introducciones de las cartas en ELE repiten los patrones de las introducciones observadas en alemán L1 (planteo de la queja en primer lugar y posterior justificación). Asimismo, se observó que tanto las producciones en alemán L1 como en ELE, empleaban estrategias de crítica directa, hacían peticiones explícitas y directas, apelaban al interlocutor de manera más racional e incluían un número importante de argumentos (más del doble de los identificados en las cartas escritas por españoles). Además, la extensión de las cartas en alemán L1 y en ELE era menor que la de los textos escritos en español L1, lo que sugiere una tendencia a la brevedad en el alemán que se transfiere al español L2. Los estudios, en definitiva, dan cuenta de la presencia de transferencias de una lengua a otra. Resta profundizar en este fenómeno en relación con el español en el contexto que nos ocupa.

### **1.3. El presente trabajo**

Como planteamos anteriormente, este estudio aborda las competencias en escritura de textos argumentativos, en español (L2 o L1 no dominante), producidos por estudiantes universitarios de las carreras de Letras y Traducción. Analizamos, puntualmente, la producción de un ensayo argumentativo. Se seleccionó este género discursivo porque es frecuente en la escuela suizo-francófona y porque constituye un género habitual en los exámenes de lengua de ELE. Esta tarea permite evaluar el desempeño de los estudiantes y sus capacidades en la producción escrita así como sus dificultades, tanto a nivel de uso del sistema de la lengua como en el campo de las relaciones lógicas. La producción nos permite analizar paralelamente la situación comunicativa de base, la planificación y los recursos de textualización utilizados (Bronckart 2004).

Asimismo, nos proponemos poner en relación el análisis de las producciones con los datos aportados por el cuestionario sobre el recorrido lingüístico de los estudiantes, para observar si existe una influencia en la competencia en la escritura. De manera específica, nos planteamos considerar las prácticas lingüísticas familiares y el recorrido lingüístico de los estudiantes.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Participantes

Participaron en este estudio 47 estudiantes de primer año universitario de la carrera de Traducción y de la carrera de Letras (Universidad de Ginebra).

Los estudiantes, 42 mujeres y 5 varones, habían realizado la mayor parte de su escolaridad en Suiza. Aquellos estudiantes que habían sido escolarizados predominantemente en español fueron excluidos de la muestra.

### 2.2. Tareas

Se solicitaron tres tareas a los estudiantes:

- a) Completar un cuestionario relacionado con su biografía lingüística.
- b) Escribir su propia biografía lingüística.
- c) Producir un texto de tipo argumentativo del género “ensayo argumentativo”.

### 2.3. Análisis de la información empírica

Los textos argumentativos fueron analizados considerando los siguientes aspectos:

- La estructura de los textos. Se tomó como referencia la descripción de la estructura del ensayo argumentativo de Hyland (1990). Las tesis y las conclusiones se evaluaron con una escala del 0 al 3 (cero indica ausencia de tesis o de conclusión y 3 indica muy buen desempeño en la producción). Los puntajes fueron asignados por dos investigadores que contrastaron los criterios de análisis.
- La cantidad de argumentos.
- Las estrategias retóricas de argumentación.
- Las dificultades a nivel lingüístico que presentaban los textos.

Para ponderar el nivel de desempeño de los estudiantes desde un punto de vista cuantitativo, se creó una escala que tuvo en cuenta dos valores:

**El desempeño en la producción discursiva.** Se calculó considerando la cantidad de argumentos, la cantidad de estrategias argumentativas empleadas, el puntaje de la calidad de la tesis y la conclusión y la cantidad de marcas enunciativas.

**Una escala de errores.** Se estableció una escala del 0 al 5, considerando la cantidad de errores. El puntaje más elevado corresponde a la menor cantidad de errores.

El puntaje final se calculó sumando el puntaje de desempeño discursivo más los resultados obtenidos en la escala de errores. Para evaluar las variables

del cuestionario, se cuantificaron las respuestas de acuerdo a una escala preestablecida. En esta etapa de la investigación, la biografía se consideró como un complemento que permitía completar y precisar las preguntas del cuestionario. Finalmente, se realizó un análisis de correlaciones entre las variables de la biografía lingüística y el puntaje en el desempeño argumentativo.

### 3. RESULTADOS

Los resultados del análisis de los datos se organizan en tres apartados: 1) desempeño de la producción en textos argumentativos; 2) biografía lingüística y 3) relaciones entre la biografía lingüística y el desempeño en escritura. A continuación se presentan los resultados de cada uno de estos aspectos.

#### 3.1. Desempeño de la producción en textos argumentativos

El análisis de los textos permitió identificar las destrezas y las dificultades puestas de manifiesto en las producciones escritas de los estudiantes. La tabla 1 presenta una síntesis de los resultados observados. Las cifras indican las medias y las desviaciones estándares en cada categoría.

	Media	DE (desviación estándar)
Tesis (escala 0-3)	2.28	0.98
Conclusión (0-3)	1.77	1.15
Cantidad de argumentos	2.77	1.35
Cantidad de contraargumentos	0.52	1.15
Marcas enunciativas	1.19	1.24
Recurso estilístico	0.51	0.59
Media de organizadores textuales	1.23	3.67
Total competencia discursiva	21.68	8.29
Total escala errores	4.02	0.97
Puntaje total	30.36	8.52

TABLA 1. Análisis de los textos argumentativos

Al considerar todas las categorías en su conjunto, los resultados mostraron una media del puntaje total de 21.68 (extremos 12 y 34). A partir del análisis, se puso de manifiesto que los estudiantes poseían un nivel intermedio en la producción escrita. La desviación estándar es relativamente baja (D.E. 4.09), lo que pone de manifiesto la homogeneidad del grupo. Podemos suponer que esto se debe a que se orientan al estudio de estas carreras aquellos estudiantes que

poseen ya cierto nivel de lengua española, o bien porque son descendientes de hispanohablantes o bien porque son francófonos que probablemente han tenido un buen desempeño en la materia “español” en la escuela.

Desde el punto de vista de la planificación textual, se advierte, en primer lugar, que la mayoría de los textos (93% de los trabajos) presenta y desarrolla una tesis al inicio. En general, estas tesis están formuladas de manera adecuada, como lo indica la media de la escala utilizada (2.28). Por el contrario, la conclusión está presente en el 79,5% de los textos y el índice de calidad es menor (1.77).

Con respecto a los argumentos, se consideraron solo aquellos que eran pertinentes para el apoyo de la tesis. Los estudiantes emplean una media de 2,77 argumentos, lo que indica que pueden justificar sus opiniones satisfactoriamente. La presencia de contraargumentos, en cambio, es escasa, lo que sugeriría que no utilizan la estrategia de recuperación de la voz del “otro” para reforzar sus argumentaciones. La presencia de recursos de estilísticos (preguntas retóricas, empleo de ejemplos, citas de autoridad, comparaciones, entre otros), por su parte, no es representativa en la muestra, por lo que no hemos ahondado en su análisis.

En cuanto a los recursos de textualización, se atendió fundamentalmente a la presencia de organizadores textuales por el papel particular que juegan en el discurso argumentativo. Preferimos el concepto de organizador textual porque, a diferencia de otras terminologías, pone de manifiesto el papel que tienen estas palabras en la arquitectura textual y en la organización de la información. Al mismo tiempo, remarca la relación entre las operaciones de textualización que se manifiestan en la superficie con las demás operaciones de producción textual, tales como la planificación o la estructuración (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud y Pasquier 1985). En la tabla 1, se observa que la media de empleo de organizadores textuales es muy baja (1.23), y al mismo tiempo, la desviación estándar es considerable, lo que pone en evidencia una gran diversidad en el interior de la muestra. En este sentido, nos parece importante hacer un análisis más fino del empleo de los organizadores textuales, para observar cuáles son los más frecuentes. La figura 1 presenta la frecuencia de cada tipo de organizador textual.

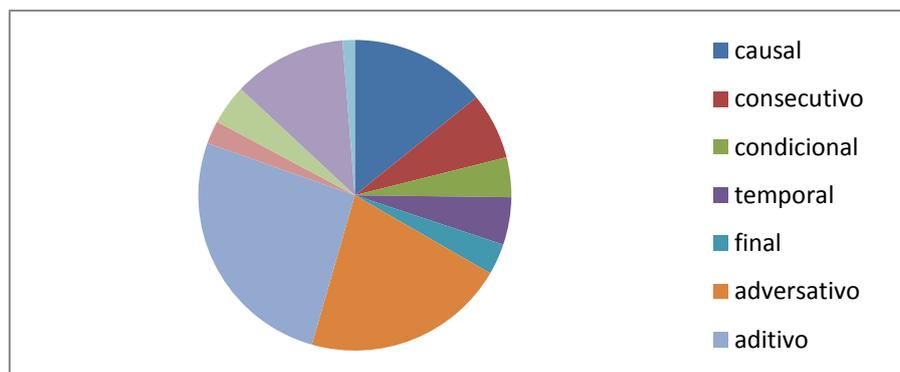


FIGURA 1. Frecuencia de organizadores textuales

Como muestra la figura 1, los organizadores textuales más frecuentes son los aditivos (fundamentalmente la conjunción “y”, y el adverbio “además”), organizadores típicos de escritores poco experimentados, como se observa en estudios que abordan la cohesión en textos producidos por niños (Sánchez Abchi y Borzone 2007). En segundo lugar, aparecen los organizadores adversativos (“pero” o “sin embargo”) con una presencia importante, lo que resulta sorprendente considerando el escaso empleo la estrategia de contraargumentación. Este fenómeno requeriría de un análisis más profundo de los textos. Los organizadores característicos de la argumentación, como pueden ser los causales (“porque”, “dado”, “puesto que”), tienen una presencia comparativamente menor, similar a la de los organizadores de orden (“en primer lugar”).

Es esperable que un estudiante universitario de carreras ligadas a las lenguas sea un escritor experto y por tanto utilice organizadores textuales complejos, típicos del discurso argumentativo. En este sentido, resulta llamativo que los estudiantes utilicen mayoritariamente organizadores de adición y adversativos, que resultan más frecuentes entre escritores inexpertos. Por otro lado, se observa poca diversidad en el empleo de organizadores textuales. Ambos factores podrían estar ligados a un empleo pasivo del vocabulario específico. El dominio de los organizadores textuales se manifiesta como un aspecto que debe ser reforzado para mejorar la producción escrita y apoyar la planificación textual. De manera similar, es llamativo que entre esta población la presencia de marcas enunciativas por texto sea relativamente baja. Las estrategias para poner en evidencia el posicionamiento del escritor deberían poder emplearse más eficazmente.

### 3.2. Resultados del cuestionario autobiográfico

En este apartado se sintetiza la información relevante que concierne a la experiencia autobiográfica de los estudiantes. Un 48,93% de ellos tenía orígenes españoles o latinoamericanos. Ello sugiere que una gran mayoría creció con el español como lengua primera o lengua de la familia. La tabla 2 sintetiza los principales resultados que arrojó el cuestionario de la biografía con respecto al dominio de las lenguas. Las cifras indican los porcentajes de estudiantes que se ubican en cada categoría.

Lengua dominante en la familia		Lengua dominante de los estudiantes	Nivel de español	
Francés	42,00%	80,85%	Excelente	8,51%
Español	17,00%	8,51%	Muy bueno	46,81%
Otras lenguas	23,40%	10,64%	Bueno	38,30%
Esp y francés	10,64%	-	Regular	4,26%
Esp y otras lenguas	6,38%	-		

TABLA 2. Lenguas dominantes

Como puede verse en la tabla 2, el francés u otra lengua distinta del español es la lengua familiar y personal dominante para una gran mayoría de los estudiantes. El español, en tanto lengua dominante, tiene una presencia mucho menor y, según los datos, para muchos, constituye una lengua segunda. Es decir que, aunque muchos estudiantes provengan de familias donde se habla el español y probablemente lo han hablado desde niños, el orden de dominancia de las lenguas ha variado en función de la trayectoria lingüística. En cuanto al nivel de español reportado, la mayoría de los estudiantes declaró tener un nivel intermedio, mientras que solo un pequeño grupo considera poseer un dominio excelente. Estos datos coinciden con lo revelado en el análisis de las competencias de escritura.

La tabla 3 sintetiza la cantidad de lenguas que hablan los estudiantes y sus padres.

Cantidad de lenguas dominadas por el estudiante		Cantidad lenguas familia	
		Padre	Madre
1 lengua	0%	29,8%	29,8%
2 lenguas	0%	42,6%	48,9%
3 lenguas	46,81%	12,8%	10,6%
4 lenguas	42,55%	10,6%	8,5%
Más de 4	10,64%	2,1%	2,1%

TABLA 3. Cantidad de lenguas

Es interesante observar que mientras una gran mayoría de los progenitores habla entre una y dos lenguas, los estudiantes declaran hablar mayoritariamente entre 3 y 4 lenguas. Los datos sugieren que el plurilingüismo se ha incrementado notablemente de una generación a la otra. Esta progresión podría estar en relación con el plurilingüismo en Suiza y la importancia de la lengua migrante en este contexto.

En cuanto al uso del español, en la tabla 4 presentamos la frecuencia del uso de la lengua y la frecuencia de producción escrita.

Frecuencia de empleo de la lengua		Producción escrita en español	
Cotidiano	46,81%	Sí	27,66
		No	31,91
Ocasional	53,19%	Ocasional	36,17

TABLA 4. Usos del español

Esta tabla muestra que más de la mitad de los estudiantes utiliza la lengua ocasionalmente. Sin embargo, cuando se los consultó acerca de las producciones escritas en español, solo un tercio de la muestra declara no utilizar la lengua en la escritura, mientras que el resto declara que la utiliza, aunque sea de manera ocasional. En cuanto a los tipos de texto que producen, contestaron que eran

fundamentalmente textos académicos o textos para mantener la comunicación con familiares y amigos.

Por otro lado, es importante tener en cuenta los motivos que destacan los estudiantes para estudiar español en la universidad. En la figura 2, podemos observar las principales razones que, según los estudiantes, los han llevado a elegir sus estudios.

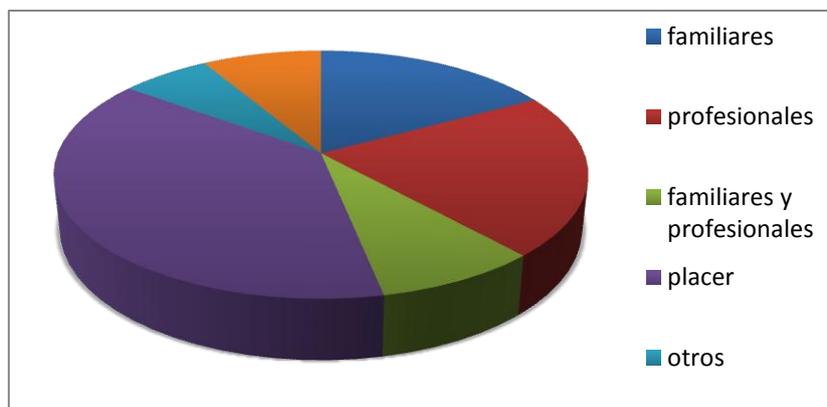


FIGURA 2. Motivos para estudiar el español

En gran medida, es el gusto por la lengua lo que los motiva. La profesión y las razones familiares se encuentran en segundo lugar. Por su parte, la importancia que tienen los lazos familiares, que aparecen en tercer lugar en las motivaciones, se basa en el estatus que tiene el español como lengua de migración.

### 3.3. Relaciones entre la biografía lingüística y el desempeño en la producción escrita

En este apartado nos interesa observar cuáles son las variables de la biografía lingüística que podrían tener una relación con el desempeño en la producción escrita. Para ello, se realizó un análisis de correlaciones. El desempeño en producción escrita –considerando el puntaje total– mostró correlaciones significativas con pocas variables del cuestionario autobiográfico:

- la cantidad de lenguas habladas por los estudiantes ( $p=.037$ )
- la frecuencia de uso ( $p=.033$ ).
- el nivel de español reportado ( $p=.058$ ).

La posibilidad de hacer transferencias de una lengua a otra parece tener incidencia en las competencias discursivas. Esta relación puede inferirse a partir de la correlación positiva que se encontró entre la cantidad de lenguas habladas por el estudiante y el desempeño en producción, lo que sugiere que, a mayor conocimiento de lenguas, disponen de más recursos discursivos. Una dificultad que apareció en los cuestionarios fue la falta de respuesta sobre las estrategias de escritura que empleaban (uso de borradores o esquemas previos, por

ejemplo) y si hacían transferencias de una lengua a otra. En este sentido, pareciera que las transferencias de las estrategias de escritura se realizan de manera no consciente.

Asimismo, la frecuencia de empleo de la lengua está en directa relación con el desempeño: a mayor frecuencia mejor desempeño. Curiosamente, no es significativa la correlación del desempeño discursivo con otras variables, como la cantidad de lenguas de los padres, la lengua dominante en la familia o el orden de adquisición del español.

#### 4. DISCUSIÓN

El análisis de los datos considerados en este trabajo nos permitió tomar un primer contacto con la complejidad de las prácticas de escritura en español, lengua primera y L2, de estudiantes suizos que crecieron en un contexto plurilingüe. Dado que la muestra está conformada casi en un 50% por estudiantes provenientes de familias con contextos de migración española o latinoamericana, los datos reflejan, indirectamente, la trayectoria de estos alumnos hacia la universidad. En estudios futuros deberemos analizar en profundidad quiénes han asistido a clases de acogida en lengua francesa durante la escuela y el espacio y el tiempo que se le ha dedicado al estudio formal de la lengua española. De esta manera, se podrían avanzar hipótesis sobre la relación entre la escolarización y el desempeño lingüístico.

En cuanto a los resultados que arroja el cuestionario, es llamativo que pese a los orígenes hispanohablantes de la mitad de los estudiantes, el español tiene una presencia dominante solo en un tercio de las familias. Curiosamente son muy pocos los estudiantes que declaran el español como lengua dominante o que lo integran en sus prácticas lingüísticas cotidianas. La lengua de la escolarización –generalmente el francés– es la lengua en la que se sienten más cómodos aun cuando declaran un buen dominio del español. Lo que concretamente se advierte es que este grupo de estudiantes, en gran parte homogéneo, llega a la universidad con un nivel de lengua intermedio en la escritura. Por una parte, los datos muestran que los estudiantes que ingresan a estas carreras para estudiar español tienen un dominio intermedio de la lengua en las competencias de producción escrita. Por otra, se advierte que, contrariamente a la supuesta facilidad de aprender dos lenguas al mismo tiempo y al mito de que es posible crecer como bilingüe equilibrado o absoluto, la lengua de escolarización resulta más fuerte que la lengua familiar, al menos en el dominio de la producción escrita. No obstante, estos estudiantes que en una generación duplican o triplican el nivel de plurilingüismo de sus padres realizan operaciones de transferencia de una lengua a otra, como lo sugiere la correlación entre la producción escrita y la cantidad de lenguas que dominan. En este sentido, se puede inferir que las estrategias de escritura que ellos

utilizan en otras lenguas son transferidas al español y que la frecuencia de uso refuerza el desempeño.

En otro orden de cosas, las dificultades identificadas en las producciones escritas de los estudiantes señalan que es posible fortalecer aspectos relacionados con la estructura argumentativa y las estrategias de argumentación, algo que resulta sorprendente teniendo en cuenta que el género seleccionado es frecuente en la escuela preuniversitaria.

Otro aspecto a considerar es el léxico, que afecta la diversidad de organizadores textuales utilizados, y su consecuente incidencia en la planificación. El empleo altamente frecuente de organizadores textuales simples, como “y” o “además”, pone en evidencia una estrategia propia de escritores poco expertos, aunque en realidad, podría considerarse simplemente como la necesidad de ampliar el léxico activo disponible.

Este trabajo constituye una primera etapa de abordaje de los datos que nos ha permitido considerar el camino a seguir y plantearnos preguntas para futuras investigaciones. En este sentido, nos parece imprescindible identificar variables de análisis más finas en los textos, que puedan sugerir una relación puntual con la trayectoria lingüística de los estudiantes. Por otra parte, creemos que es necesario profundizar en el papel de la escolarización de los alumnos en relación con su producción escrita. Una futura etapa de toma de datos contemplará, de manera específica, este aspecto, para explorar su incidencia en la producción escrita.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAMZIK, K. y ROOS, E. (ed.) (2002), Numéro Spéciale de Biographies langagières, *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 76. [Consultado 11 de enero de 2013]. Disponible en : <[http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,20,4,20111202120004-ZZ/bulletin\\_val\\_sla\\_2002\\_076.pdf](http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,20,4,20111202120004-ZZ/bulletin_val_sla_2002_076.pdf)>
- ARROSSI, F., AXELRUD, B., D'AGOSTINO, M. y EISNER, L. (2002), “Competencias argumentativas en alumnos universitarios”, en *Actas del Congreso Internacional La Argumentación*, García Negroni, M. (ed.), Buenos Aires, UBA: 656-664.
- BREGY, A.L., BROHY, C. y FUCHS, G. (2000), *Expérience d'apprentissage bilingue précoce. Résultats des élèves de Monthey et de Sion à la fin de la 2e année primaire Année: 1998/99*, Neuchatel, Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- BROHY, C. (2001), “Generic and/or Specific Advantages of Bilingualism in a Dynamic Plurilingual Situation: The Case of French as Official L3 in the School of Samedan (Switzerland)”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Volume 4, Issue 1.
- BROHY, C. (2002), “Raconte-moi tes langues... Les biographies langagières en tant qu'outils d'enseignement et de recherche”, *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 183-193.
- BRONCKART, J.P. (2004), *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid, Infancia y Aprendizaje.

- BRONCKART, J.P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD C. y PASQUIER, A. (1985), *Le fonctionnement des discours*, Paris, Neuchatel, Delachaux & Nestlé.
- CASSANY, D. (2005), *Expresión escrita L2/ELE*, Madrid, Arco Libros.
- CONNOR, U. (1996), *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DOLZ, J. y TUPIN, F. (2011), *La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues: vers une perspective socio-didactique*, *Recherches en éducation*, 12: 82-97.
- El mundo estudia español*. 2009. [Consultado 16-VI-2011] Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/elmundo/2009/SUIZA.pdf>
- GARCÍA JURADO, M., LÓPEZ GARCÍA, M. y MIÑONES, L. (2002), "Construcciones Concesivas en producciones escritas de alumnos pre universitarios", en *Actas del Congreso Internacional. La Argumentación*, García Negroni, M. (ed.), Buenos Aires. UBA: 725-732.
- HYLAND, K. (1990), "A Genre Description of the Argumentative Essay", *RELC Journal*, 21-66.
- IDIAZABAL, I. y LARRINGAN, L. (1997), "Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol", *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 107-125.
- MCNAMARA, T. (1996), *Measuring second language performance*, Harlow, Essex, UK, Addison Wesley Longman Ltd.
- MOLINIE, M. (dir.) (2006), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, numéro spécial Recherche et Application N°39 - Le français dans le monde, FIPF-CLE international.
- NUÑEZ LAGOS, P. (1999), "El desarrollo de la competencia textual argumentativa y sus implicancias en la sala de clases", *Revista Lingüística en el aula* 3, 3: 41-58.
- Office fédéral de la statistique. [Consultado 2 de abril de 2012]. Disponible en: [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/regionen/thematische\\_karten/maps/bevoelkerung/sprachen\\_religionen.NewWindow.parsys.0003.3.Preview.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/regionen/thematische_karten/maps/bevoelkerung/sprachen_religionen.NewWindow.parsys.0003.3.Preview.html)
- PARODI SWEIS, G. (2000), "La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva", *Revista Signos*, 33 (47): 151-166.
- PASTOR VILLABA, C. (2005), *El estudio transcultural del texto argumentativo: la carta de queja en español y alemán*, Madrid, Tesis doctoral inédita.
- RIBERA, P. y COSTA, ADELA (en prensa a), "La escritura precoz de autobiografías lingüísticas en español y catalán: qué dicen los alumnos y cómo lo dicen", en *Hacia una enseñanza integrada de lenguas*, J. Dolz y I. Idiazabal (eds.).
- RIBERA, P. y COSTA, ADELA (en prensa b), "Autobiografías lingüísticas y modelos de enseñanza de lenguas", en *Métisser les langues à l'école. Les Cahiers de linguistique, Éditions modulaires européennes*, Clerc, S. et Rispaill, M. (eds.).
- SÁNCHEZ ABCHI, V. y BORZONE, A.M. (2007), "Los procesos de textualización: El uso de conectores en el inicio del aprendizaje de la escritura", *Revista RASAL, de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 7-24.
- SILVESTRI, A. (2001), "La producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje", en *Aprendizaje de la argumentación razonada*, Martínez, M.C., Cali, Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

- SCHMID, S. (2005), "Spelling and Pronunciation in Migrant Children", *Second Language Writing*, Vivian Cook y Benedetta Bassetti (eds.), 164-183.
- VAN WEIJEN, D., VAN DEN BERGH, H., RIJLAARSDAM, G. y SANDERS, T. (2009), "L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon", *Journal of Second Language Writing*, 235-250.
- WANG, W. y WEN, Q. (2002), "L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers", *Journal of Second Language Writing*, 225-246.