

# 6

## Biliteracidad Avanzada en la Escritura Académica de Usuarios Bilingües de Sueco y de Español como Lengua de Herencia

Alejandra Donoso  
LINNÉ UNIVERSITET, SUECIA

Rakel Österberg  
STOCKHOLMS UNIVERSITET, SUECIA

Enrique Sologuren  
UNIVERSIDAD DE CHILE, CHILE

Resumen / Abstract / Resumo

En el presente estudio se contrasta la producción escrita de tres grupos de usuarios de español: usuarios nativos, usuarios de español L2 y usuarios de español lengua de herencia (LH). Estos últimos, quienes constituyen nuestro foco de atención, se caracterizan por haber estado expuestos a una LH en su entorno más cercano desde la infancia, y por haber tenido contacto, simultánea o secuencialmente, con una lengua dominante (Montrul, 2010). Sus habilidades lingüísticas varían, dado que factores tales como el nivel de escolaridad en la LH o su nivel de contacto con esta lengua tendrán un impacto en su repertorio lingüístico. El corpus está compuesto por 75 informes de anteproyecto de trabajo final de grado en los que se explora la organización retórico-discursiva, la complejidad sintáctica y el uso de conectores textuales. Los resultados obtenidos permiten construir perfiles de competencia escritural en contexto académico para cada grupo lingüístico.

The present study contrasts the written production of three groups of Spanish users: native speakers, L2 Spanish language users, and users of Spanish as heritage language (HL). The latter group constitutes the focus of our study and they are defined as individuals who have been exposed to a HL in their

closest environment since childhood while simultaneously or sequentially being in contact with a dominant language (Montrul, 2010). Their linguistic skills vary, as elements such as their educational level in the HL or their level of contact with this language will have an impact on their linguistic repertoire. The corpus is composed of 75 prospectus reports for capstone projects, which are explored in terms of their rhetoric and discursive organization, syntactic complexity, and use of textual connectives. Findings allow the construction of academic writing competency profiles for each linguistic group.

No presente estudo contrasta-se a produção escrita de três grupos de usuários de espanhol: usuários nativos, usuários de espanhol L2 e usuários de espanhol língua de herança (LH). Estes últimos, que constituem nosso foco de atenção, caracterizam-se por terem ficado expostos a uma LH no seu entorno mais próximo desde a infância, e por terem tido contato, simultânea ou sequencialmente, com uma língua dominante (Montrul, 2010). Suas habilidades linguísticas variam, pois fatores tais como o nível de escolaridade na LH ou seu nível de contato com esta língua terão um impacto no seu repertório linguístico. O corpus é composto por 75 relatórios de anteprojeto de trabalho final de graduação, nos quais se explora a organização retórico-discursiva, a complexidade sintática e o uso de conectores textuais. Os resultados obtidos permitem construir perfis de competência da escrita no contexto acadêmico para cada grupo linguístico.

El número de hablantes bilingües de sueco y de español como lengua de herencia (LH) es considerable en Suecia (King & Ganuza, 2005). Sin embargo, la investigación sobre estos hablantes es aún escasa y de reciente data (Parada, 2016). Los usuarios de LH son aquellos individuos que han estado expuestos desde su nacimiento a una lengua materna (L1), en este caso español, habiendo tenido contacto, ya sea de forma simultánea o secuencial, con una lengua mayoritaria fuera del hogar (en este caso sueco) (Irizarri, 2016; Montrul, 2010). A medida que crecen, la lengua de su entorno (L2) pasa a ser su lengua dominante; su LH, por otro lado, pasa a ser usada con menor frecuencia en comparación con la L2 (Valdés, 1997).

Como es de esperar, los hablantes de LH constituyen un grupo heterogéneo cuyas habilidades lingüísticas varían (Flores et al., 2018; Yanguas, 2010), dado que factores externos al individuo (grado de contacto y nivel de instrucción en la LH, edad de adquisición de la L2) pueden repercutir en algunas de sus habilidades lingüísticas en la L1 (Bylund & Díaz, 2012; Donoso, 2017). Una falta de contacto con la LH puede afectar, por ejemplo, su percepción del sistema

fonológico en esta lengua (Ahn et al., 2017). Asimismo, un acceso a instrucción escolar adecuada en la LH, puede potenciar ciertas habilidades, tales como la comprensión de textos en esta lengua, e incluso, en la L2 (Ganuza & Hedman, 2019). En Suecia, los hablantes de LH pueden asistir a clases de lengua materna, asignatura cuya existencia data de la década de los 60. No obstante, y a pesar de los beneficios que su asistencia genera en términos de éxito académico general (Macswan et al., 2017), muchos estudiantes no asisten a ella, por razones que actualmente se discuten ampliamente. Entre estas razones están, por ejemplo, el que la asignatura no sea obligatoria, y que, por lo general, sea impartida fuera del horario escolar. Además, la escasez de horas de clase que pueden dedicársele a la semana (un máximo de una hora aproximadamente), junto con el cuestionamiento de la formación de los profesores que imparten la asignatura, contribuyen de forma negativa al debate (Bardel et al., 2019; Ganuza & Hedman, 2015).

En Suecia, uno de los grupos más representativos de hablantes de español LH corresponde al de los inmigrantes provenientes de Chile. Su población se extiende incluso a tres generaciones, las que han sido investigadas desde varias perspectivas (Baeza & Österberg, 2019; Bylund, 2008; Donoso, 2017; King & Ganuza, 2005; Parada, 2016). Sin embargo, y a pesar de la importancia atribuida al desarrollo de la biliteracidad, es decir, de la competencia académica bilingüe de leer y escribir (Bauer & Colomer, 2016; Hornberger, 2002), los estudios referidos a la producción escrita en géneros académicos de este grupo de usuarios de lengua son prácticamente inexistentes dentro del contexto sueco. Los usuarios de español LH corresponden a un grupo que, no obstante, ha sido ampliamente estudiado en otros lugares del mundo, particularmente en Estados Unidos (ver, por ejemplo, Abbott & Martínez, 2018; Elola, 2018; Montrul, 2010).

El nicho particular que aquí nos interesa investigar es el de la escritura de géneros académicos al interior de la universidad (Bazerman, 2012; Marinkovich et al., 2018), definidos estos como fenómenos discursivos requeridos para participar en contextos académicos y profesionales (Askehave & Swales, 2001; Swales, 2004), específicamente en la asignatura de español. Como es sabido, el desarrollo de la escritura en torno a este tipo de géneros plantea un desafío considerable para los estudiantes universitarios (Navarro, 2014; Swales, 2014). En este sentido, los hablantes de LH no representan una excepción. Su situación es, además, particularmente compleja: en general evidencian resultados escolares que están por debajo de la media de los estudiantes no bilingües, lo que de alguna forma apunta a que sus necesidades educativas no están siendo satisfechas por el sistema escolar sueco (Hyltenstam & Milani, 2012).

Los usuarios de LH rara vez desarrollan una competencia escrita de nivel avanzado en su LH y tienden, en cambio, a usar exclusivamente un lenguaje coloquial (Valdés, 2001). Asimismo, las clases de español que se imparten en

la universidad están diseñadas, por lo general, desde una perspectiva monolingüe (Ganuza & Hedman, 2019), de manera tal que los usuarios de español LH reciben un tipo de instrucción concebida para estudiantes que no presentan un manejo previo de la lengua, es decir, para estudiantes que tienen sueco como lengua materna.

En este marco, el propósito central de este estudio es, en primer lugar, describir las convenciones escriturales del español que adoptan los usuarios de LH y determinar el grado de adecuación que este grupo presenta frente al género anteproyecto de tesina de investigación (Venegas, 2010) en relación con tres medidas: organización retórico-discursiva, complejidad sintáctica y uso de conectores. El mismo propósito se repite para dos grupos más: el de usuarios nativos de español y el de usuarios de español L2, todo ello con el objeto de explorar las diferencias que pudieran desprenderse como consecuencia de los antecedentes escolares de los tres grupos en cuestión.

Dado que los usuarios de español LH que componen este estudio han tenido contacto con el español desde su nacimiento, se espera que su uso de distintos elementos léxico-gramaticales en el género académico estudiado presente rasgos similares al uso nativo. En cambio, y tomando en cuenta que estos usuarios se encuentran insertos dentro del sistema educativo sueco, se espera que el estilo retórico y la estructura de la información presentes en sus textos sean similares a los de los usuarios de español L2 con sueco como L1. Asimismo, y al contrastar las convenciones de escritura académica que exhiben los usuarios de español L2 frente a los usuarios de español LH, se proyecta que los primeros exhiban características no nativas en su léxico-gramática, tratándose en este caso de una muestra de influencia interlingüística, aspecto previamente investigado por Ryan (2018) en textos escritos por usuarios de L2 y LH.

Este capítulo se organiza del modo siguiente: en los dos primeros apartados, se presentan antecedentes teóricos e investigativos sobre el desarrollo de la escritura en usuarios bilingües de sueco y español como LH. Luego, se describen los métodos, materiales y procedimientos analíticos desplegados para el desarrollo de la investigación. Posteriormente, se presentan los principales hallazgos y se discuten en el marco de la biliteracidad avanzada. Finalmente, se entregan las conclusiones y proyecciones en los ámbitos teóricos y aplicados del desarrollo de las competencias de literacidad en segundas lenguas.

## La Enseñanza del Español en Suecia: Conflicto de Intereses

Estudios acerca de la enseñanza del español en los Estados Unidos apuntan a que las variedades de las lenguas étnicas habladas por los hablantes de herencia

no pueden ser comparadas de manera justa con la norma monolingüe y escolarizada; y que, en ese sentido, menos puede ser evaluada de acuerdo con patrones diseñados para medir la proficiencia de usuarios de L2 (Montrul, 2008; Valdés et al., 2006). Según Valdés et al. (2006), estas mediciones no capturan las verdaderas habilidades de los usuarios de una LH. En general, este patrón observado en el contexto norteamericano se repite en Suecia, particularmente y con mayor énfasis si nos referimos a la enseñanza a nivel universitario, para la cual no existe un plan estratégico que integre las habilidades de este grupo a la enseñanza.

En el caso de los usuarios de español LH en Suecia, y de todas las otras lenguas fuera del sueco, la escolarización regular puede ser complementada, no obstante, con la asistencia a clases de la asignatura de lengua materna, asignatura optativa garantizada por ley (Skolverket, 2016, 2018), pero que solo se ofrece y garantiza a nivel escolar, y queda ausente en el aula universitaria. Para acceder a la asignatura, es requisito hablar la lengua en casa con al menos uno de los padres y tener algunos conocimientos básicos sobre esta. Las clases de lengua materna cuentan con currículo propio y están bajo el alero administrativo de cada comuna; se imparten, por lo demás, siempre y cuando en cada establecimiento escolar haya, como mínimo, cinco alumnos.

En suma, la posibilidad de acceder a la asignatura de lengua materna no está exenta de desafíos. Por un lado, su implementación está sujeta a la cantidad de alumnos que pueden optar por la materia; por otro, solo puede ser cursada de manera consecutiva por una cantidad total de siete años. En cuanto a su contenido, se observan, asimismo, algunas limitaciones. Si bien su plan curricular apunta a que los estudiantes desarrollen una competencia comunicativa oral y escrita que les permita adecuarse a distintos tipos de situaciones y hablantes, aspectos tales como el desarrollo de la escritura en el contexto de géneros académicos más complejos, como la redacción de informes y resúmenes de investigación, están, sin embargo, ausentes. En consecuencia, la redacción de este tipo de géneros en español como LH representa un área que escasamente se desarrolla en el periodo escolar.

En contraste, la asistencia a clases de español como lengua moderna/extranjera presenta unos objetivos más encaminados a desarrollar los aspectos de uso formal de la lengua en contextos tanto orales como escritos; no obstante, el umbral de conocimientos que los estudiantes pueden alcanzar al terminar la enseñanza media no supera el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), de modo que los estudiantes difícilmente alcanzan a desarrollar su escritura en contextos de producción de textos de mayor envergadura.

Por esta razón, muchos de los estudiantes que luego se enlistan en cursos a nivel universitario de español, cumpliendo con el requisito mínimo de haber

alcanzado el Nivel 3 de español (equivalente a B2 del MCER), presentan una preparación, si no escasa, prácticamente mínima en cuanto a la producción de textos escritos de nivel académico. Este tipo de situaciones también ocurre en otros contextos educativos donde el español es lengua mayoritaria debido al *shock* comunicativo, cultural, cognitivo, académico y social que presenta gran parte de los estudiantes al ingresar a una nueva comunidad discursiva (Navarro et al., 2019). De allí se desprende la necesidad de proponer pasos de intervención didáctica para aumentar la sensibilidad retórica (Guerra, 2016) y el desarrollo de la conciencia metadiscursiva.

## Desarrollo de la Escritura en Usuarios de Español LH

La bibliografía especializada disponible (Colombi, 2009; Schleppegrell, 2012; Valdés et al., 2006) ha puesto en evidencia una escasa formación de los estudiantes de los diferentes niveles educativos para escribir en registros académicos en español LH. Frente a esto, cabe preguntarse si los textos producidos por usuarios de LH presentan el mismo tipo de patrones retóricos, sintácticos y discursivos que los textos que se escriben dentro del marco del español como lengua nativa/ L1; esto con miras a abordar la creciente necesidad de formación de los estudiantes multilingües en un contexto de creciente globalización (Alberius et al., 2017), y permitirles, así, un desarrollo óptimo en ámbitos que vayan más allá de los puramente escolares.

En este escenario, el *input* o las muestras del caudal lingüístico al que los usuarios de español LH están expuestos es, en definitiva, y como diversos estudios expresan (Castillo-Fadic, 2002; Montrul, 2008; Valdés et al., 2006), distinto en cuanto a cantidad y calidad si se lo compara tanto con el de los usuarios nativos de español como con el *input* que reciben los estudiantes de español L2. Sin embargo, muchas de las diferencias reportadas en la literatura en cuanto a la proficiencia de los usuarios de LH, apuntan a que estas podrían tener su origen, específicamente, en sus experiencias de aprendizaje (Bowles & Bello-Urriarte, 2019; Kisselev & Polinsky, 2020). En general, los usuarios de LH tienden a no haber sido familiarizados con terminología metalingüística a lo largo de su desarrollo. Asimismo, exhiben una orientación enfocada en el significado frente a tareas lingüísticas, mientras que los estudiantes de L2 típicamente presentan una alta exposición y conocimiento de terminología metalingüística y una aproximación a las tareas de tipo lingüístico más bien orientadas a los aspectos formales (Bowles & Bello Uriarte, 2019; Torres, 2018).

De acuerdo con Beaudrie, Ducar y Potowski (2014), la investigación enfocada en la escritura de usuarios de LH es incipiente aún si se la compara

con la efectuada hasta el momento en L1 y L2. Según Bowles y Bello-Uriarte (2019), esta puede ser categorizada, *grosso modo*, en tres áreas: estudios sobre las habilidades escriturales en LH, descripción de la escritura de hablantes de LH y estudios acerca del efecto de la retroalimentación en la escritura de hablantes de LH. Nuestro aporte puede ser agrupado dentro de las dos primeras áreas, siendo la segunda de ellas nuestro particular foco de interés. Los hallazgos serán discutidos tomando en cuenta los antecedentes generales de escolarización pertinentes a los tres grupos estudiados.

## Metodología

### Tipo de Investigación y Decisiones de Diseño

Este estudio con foco contrastivo combina el análisis del género (Swales, 2004) y la retórica contrastiva con aportes de la lingüística de corpus (Connor & Upton, 2010), y recurre a una plataforma metodológica de corte mixto con un diseño no experimental *ex post facto* transeccional, con alcance exploratorio-descriptivo y con un muestreo no probabilístico intencionado.

### Corpus

El corpus textual del presente estudio lo constituyen *informes de anteproyecto de trabajo final de grado*,  $n = 75$  (Género *TFG-pm*), escritos por estudiantes universitarios de pregrado, e introducciones de Artículos de Investigación Científica (AIC) escritos y publicados en español y sueco en revistas indexadas de corriente principal,  $n = 16$ , pertenecientes a las siguientes áreas del conocimiento: lingüística aplicada del español, literatura, ciencias sociales y didáctica. En este sentido, la unidad de análisis la constituyen, por un lado, los textos escritos por los estudiantes y, por otro lado, las introducciones de artículos de investigación que conforman un subcorpus de escritura experta para efectos de contrastación entre ambos tipos de escritura. Estos últimos textos fueron recolectados de las siguientes revistas académicas en línea:

**Tabla 6.1. Revistas Académicas Seleccionadas para la Obtención de los Artículos que Forman el Subcorpus de Escritura Experta**

AIC en Sueco (2016-2018)	AIC en español (2016-2018)
Nordand	Acta literaria
Samlaren	Civilizar. Ciencias sociales y humanas
Utbildning & Lärande	CLAC
Statsvetenskaplig tidskrift	Comunicar

## Análisis del Género: Categorías de Análisis y Procedimientos Analíticos

El género *TFG-pm* constituye una tarea muy exigente dados los desafíos que los estudiantes universitarios de pregrado enfrentan al producir este género en específico (Swales, 2018; Venegas et al., 2016). En efecto, escribir un anteproyecto de trabajo final de grado exige coordinar recursos lingüísticos-discursivos en diferentes dimensiones de la textualidad y orquestar elementos procesuales, normativos y disciplinarios a partir de un determinado objetivo funcional de escritura.

Este género epistémico (Thaiss & Zawacki, 2006) o de formación (Ávila Reyes & Cortés, 2017) fue descrito y analizado en términos de unidades retóricas estructurantes: macromovidas (Parodi, 2008), movidas y pasos, utilizando la metodología de análisis del género de Swales (2004) complementada con perspectivas latinoamericanas de estudio de los géneros discursivos (Parodi & Burdiles, 2015) para determinar la organización retórico-discursiva (Burdiles, 2015). Esto permite definir el modelo retórico para un género en específico y analizar los rasgos retóricos de estos textos, el cumplimiento de los propósitos comunicativos (Askehave & Swales, 2001) y los efectos deseados en la comunicación académica (Connor, 1996).

La macromovida es una unidad funcional discursiva en la que se evidencia un macropropósito comunicativo (Parodi, 2008) y que estructuralmente se corresponde con los grandes apartados de un macrogénero o un género determinado. La movida, por su parte, se conceptualiza como una unidad retórico-funcional que realiza un propósito comunicativo en un género discursivo determinado. Un paso retórico corresponde a una unidad retórica menor que permite alcanzar el propósito de la movida y que comporta un mecanismo lexicogramatical que habilita una determinada movida (Swales, 1990, 2004).

Los participantes que facilitaron sus textos para la conformación del corpus textual se dividen en los siguientes grupos: hablantes de español LH (bilingües simultáneos y secuenciales),  $n = 25$ ; hablantes de español L2 (sueco L1),  $n = 25$  y nativos de español,  $n = 25$  (sueco L2). En el momento de la recopilación de datos, los grupos se encontraban en el tercer nivel de español C1 como lengua extranjera en el subsistema universitario en los términos planteados por el MCER. En cada uno de los subcorpus (español LH, L2 y L1, AIC) los textos fueron analizados a partir de las siguientes categorías retórico-discursivas y léxico-gramaticales: organización retórica (Burdiles, 2015), complejidad sintáctica, en específico la medida de subordinación (Bulté & Housen, 2012), y uso de marcadores discursivos y conectores textuales (Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Portolés, 2003).

Las categorías de análisis y sus respectivas definiciones operacionales se detallan a continuación:

**Tabla 6.2. Sobre las Categorías Analíticas y Procedimientos de Análisis**

Categoría analítica	Definición operacional
Organización retórico-discursiva	<p>La organización retórica se define como “la estructura funcional de un género, a partir de la sistematización de sus unidades y subunidades retóricas-discursivas” (Burdiles, 2015, p. 198). Un género es definido como un evento comunicativo. En palabras de Swales estos eventos comprenden: “not only the discourse itself and its participants, but also the role of that discourse and the environment of its production and reception, including its historical and cultural associations” (Swales, 1990, p. 46). También es relevante para la definición de género desde esta perspectiva los propósitos comunicativos que comparte una comunidad. Este conjunto de propósitos comunicativos es de vital importancia para la organización retórica de los textos, ya que son los propósitos los que le dan forma y una lógica interna al género. El propósito comunicativo corresponde al objetivo último para el cual un género discursivo se utiliza en un determinado intercambio comunicativo (Askehave &amp; Swales, 2001; Parodi, 2008, 2015).</p>
Complejidad sintáctica	<p>El constructo de complejidad sintáctica es considerado un instrumento válido para evaluar la calidad y el desarrollo de la actuación en una segunda lengua (Bulté &amp; Housen, 2012, 2014; Norris &amp; Ortega, 2003, 2009; Ortega, 2003; Wolfe-Quintero et al., 1998). Se considera un mayor grado de complejidad sintáctica cuando hay un desarrollo que va desde la producción de enunciados de naturaleza paratáctica a otros de carácter hipotáctico (Crespo et al., 2011). La elaboración de un texto cada vez más complejo equivaldría a un paso de una sintaxis de unidades aisladas y vinculadas por medio de la coordinación o yuxtaposición (parataxis), al de unidades incrustadas o subordinadas (hipotaxis y endotaxis).</p> <p>De acuerdo con Bulté y Housen (2018) y Meneses, Ow y Benítez (2012), la complejidad se trata de un constructo polifacético; por lo tanto, se requiere un uso de varias medidas para que se pueda hacer una evaluación correcta. Esto se problematiza en el modelo propuesto por Bulté y Housen (2012). Según Pallotti (2015), se le adscriben a la noción tres perspectivas diferentes: la complejidad inherente al sistema lingüístico, a la cognición y, finalmente, al ser adquirida por un aprendiente de una L2.</p>
Conectores textuales	<p>Los conectores considerados en el análisis del género estudiado pueden ser definidos como una categoría especial de marcadores discursivos cuyo rol central es el de indicar relaciones semánticas lógicas al interior de los textos. Sus funciones abarcan las de añadir información e indicar consecuencia; asimismo, pueden presentar funciones argumentativas (Martín Zorraquino &amp; Portolés, 1999).</p>

En relación con los procedimientos analíticos, para medir el grado de complejidad sintáctica de la escritura académica hemos usado dos medidas: el número de cláusulas subordinadas por el total de cláusulas usadas, por sus siglas en inglés, SCR (*Subclause Ratio*) y el número de palabras por oración, por sus siglas en inglés, MLS (*Mean Length of the Sentence*) (ver Bulté & Housen, 2012). En este trabajo se usarán las siglas en inglés en adelante.

Hemos usado el programa *Text inspector* (s/f) para contar el número de palabras por oración. A pesar de ser un programa basado en inglés, sirve para identificar las oraciones y el vocabulario en español. El cómputo se hizo después de haber omitido los títulos y la bibliografía de los textos.

El análisis de las cláusulas subordinadas se hizo de forma manual. Hemos considerado las cláusulas adjetivas, adverbiales (causales, comparativas, concesivas, consecutivas, finales, temporales), completivas, de relativa, interrogativas y sustantivas. Además, hemos contado las construcciones absolutas, es decir, los casos del uso de un participio, gerundio, sustantivo más grupo preposicional o grupo preposicional que equivale a una oración subordinada adverbial. Este número se incluye en la cantidad total de cláusulas. Se obtiene la proporción entre el total de cláusulas y construcciones absolutas y cláusulas subordinadas. La construcción absoluta se incluyó en el análisis pues parece ser un rasgo importante de los géneros académicos (ver Martínez-Linares, 2007).

El análisis en cuanto a la variación en el uso de los conectores se ha llevado a cabo mediante un análisis de tipos y casos (*type/token ratio*). Los conectores fueron identificados de forma manual mediante codificación independiente establecida por dos miembros de nuestro equipo. En la mayoría de los casos (más de un 90% y de forma aleatoria al examinar los conectores) hubo consenso entre ambos investigadores, el que fue corroborado mediante consistencia cualitativa con una confiabilidad por dos analistas: Kappa de Cohen ( $k = 0.897$ ).

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en esta investigación. En primer lugar, se hace una revisión de los resultados obtenidos en cuanto a la primera categoría de análisis, la que corresponde a la organización retórico-discursiva; luego, se detallan los hallazgos obtenidos en relación con la complejidad sintáctica, para luego referirnos a los resultados derivados de un análisis acerca de la variación en el uso de los conectores.

### Anteproyecto de Trabajo Final de Grado como Género Discursivo

Este género de formación (TFG-pm) es parte de una cadena de géneros

(*chain* en la terminología de Swales, 2004) que pertenece al macrogénero o a la familia de géneros *trabajo final de grado* y que culmina en la mayoría de los casos con una defensa oral posterior a la entrega del informe final (TFG).



Figura 6.1. Cadena genérica para el macrogénero TFG<sup>1</sup>

Desde el punto de vista de su organización funcional, este género de formación comparte propósitos comunicativos con la macromovida 1 y la macromovida 3 del *informe final de tesis* o *trabajo final de grado* (Venegas et al., 2016), lo que da cuenta de su carácter híbrido y preparatorio de planificación de una investigación. En la siguiente tabla se puede apreciar la configuración retórico-discursiva propuesta por la literatura especializada para estas unidades retóricas.

Tabla 6.3. Macromovida 1 y 3 de un TFG de Lingüística (Venegas et al., 2016)

<b>Macromovida 1</b> Introducir al lector en la investigación	<b>Macromovida 3</b> Exponer los procedimientos metodológicos
<b>Movida 1: Establecer el territorio</b> <i>Paso 1</i> · Generalización del tópico con especificidad creciente <i>Paso 2</i> · Presentación biográfica del autor en estudio	<b>Movida 2: Presentar los aspectos metodológicos de la investigación</b> <i>Paso 1</i> · Presentación del enfoque, alcance y diseño de la investigación <i>Paso 2</i> · Presentación de los objetivos <i>Paso 3</i> · Presentación de las preguntas de investigación <i>Paso 4</i> · Presentación de las hipótesis <i>Paso 5</i> · Explicación de aspectos metodológicos
<b>Movida 2: Establecer el nicho</b> <i>Paso 1a</i> · Indicación del vacío <i>Paso 1b</i> · Presentación de información conocida <i>Paso 2</i> · Presentación de justificaciones positivas	
<b>Movida 3: Ocupar el nicho</b> <i>Paso 1</i> · Anuncio del objetivo de la investigación <i>Paso 2</i> · Presentación de algunas preguntas de investigación y/o hipótesis <i>Paso 3</i> · Clarificación de algunas definiciones <i>Paso 4</i> · Resumen de los métodos <i>Paso 5</i> · Anuncio de los principales productos <i>Paso 6</i> · Establecimiento del valor de la investigación <i>Paso 7</i> · Delineado de la estructura	

1 TFG-a: Informes de avances. DEFO: Defensa oral final.

Asimismo, la macromovida 1 comparte ciertos propósitos comunicativos con el subgénero *introducción de un Artículo de Investigación Científica* (AIC), recurso genérico que fue definido por Swales en su modelo CARS (Swales, 1990, 2004). En efecto, la contrastación con el género experto AIC nos permite observar la interrelación que mantiene este género articulador en la formación de pregrado con el discurso académico experto y asimismo observar el grado de ajuste de las producciones estudiantiles a las convenciones lingüísticas y discursivas de las disciplinas concernidas en este estudio.

A partir del análisis del corpus, la organización funcional resultante de este género es la siguiente:

**Tabla 6.4. Configuración Retórica Discursiva del Género TFG-pm Elaborado a partir de Venegas et al. (2016)**

<b>Género Anteproyecto de tesina TFG-pm</b>	
<b>Macromovida: Contextualizar al lector en la propuesta de investigación</b>	
<b>Movida</b>	<b>Paso</b>
Movida 1: Establecer el territorio	<i>Paso 1</i> · Generalización del tópico con especificidad creciente <i>Paso 2</i> · Presentación biográfica del autor en estudio
Movida 2: Establecer el nicho	<i>Paso 1a</i> · Indicación del vacío <i>Paso 1b</i> · Presentación de información conocida <i>Paso 2</i> · Presentación de justificaciones positivas
Movida 3: Ocupar el nicho	<i>Paso 1</i> · Anuncio del objetivo de la investigación <i>Paso 2</i> · Presentación de algunas preguntas de investigación y/o hipótesis <i>Paso 3</i> · Clarificación de algunas definiciones <i>Paso 4</i> · Resumen de los métodos <i>Paso 5</i> · Anuncio de los principales productos <i>Paso 6</i> · Establecimiento del valor de la investigación <i>Paso 7</i> · Delineado de la estructura
<b>Macromovida: Exponer aspectos metodológicos</b>	
Movida 2: Presentar los aspectos metodológicos de la investigación	<i>Paso 1</i> · Presentación del enfoque, alcance y diseño de la investigación <i>Paso 2</i> · Presentación de los objetivos <i>Paso 3</i> · Presentación de las preguntas de investigación <i>Paso 4</i> · Presentación de las hipótesis <i>Paso 5</i> · Explicación de aspectos metodológicos

## Patrones Retóricos de la Organización Funcional del Género TFG-pm

A partir del análisis del corpus textual podemos observar los siguientes patrones resultantes para el género TFG-pm en la Tabla 6.5:

**Tabla 6.5. Patrones Retóricos Discursivos Predominantes en cada Subcorpus**

Español L1	Español L2	Español LH
MM1 M1: Establecer el territorio <i>(M2: Establecer el nicho)</i> M3: Ocupar el nicho MM3 M2: Presentar aspectos metodológicos	MM1 M1: Establecer el territorio M3: Ocupar el nicho MM3 M2: Presentar aspectos metodológicos	MM1 M2: Establecer el nicho  P1b: Presentación de información conocida
76% de ocurrencia en el subcorpus	91% de ocurrencia en el subcorpus	98% de ocurrencia en el subcorpus

En el subcorpus de español L1 emerge la MM<sub>1</sub> y en los textos se establece el territorio (M<sub>1</sub>) y se ocupa el nicho (M<sub>3</sub>), es decir, están presentes las movidas 1 y 3. De forma opcional, en algunos de los casos emerge la movida 2 (*establecer el nicho*). Asimismo, los textos satisfacen el propósito comunicativo de presentar aspectos metodológicos (M<sub>2</sub> de la MM<sub>3</sub>). En este sentido, se observa una contextualización de la temática, un establecimiento del tópico y el anuncio descriptivo de la investigación. Sin embargo, existe dificultad en los escritores para establecer el nicho: indicar el vacío, justificar la investigación y problematizarla, lo que da cuenta de los desafíos implicados en la formulación de un proyecto de investigación. No obstante, una cantidad relevante de usuarios nativos sí establece el nicho, lo que estaría dando cuenta de un mayor dominio de la competencia retórico-discursiva y de mayor conciencia genérica. Este patrón se encuentra presente en el 76% del subcorpus textual.

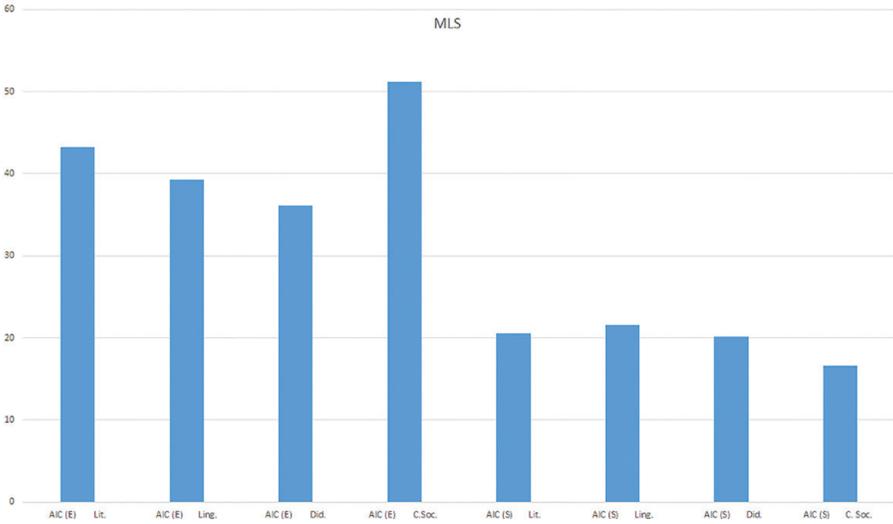
Los textos de los usuarios de español L2 exhiben un patrón retórico muy similar al comportamiento nativo, es decir, la configuración retórica está formada por la M<sub>1</sub> y M<sub>3</sub> de la MM<sub>1</sub> y por la M<sub>2</sub> de la MM<sub>3</sub>. Sin embargo, ninguno de los textos que forma parte de este subcorpus establece el nicho (M<sub>2</sub> de la MM<sub>1</sub>). Esto parece indicar que, si bien estos usuarios tienen un buen dominio a nivel de competencia lingüística y en consecuencia de

elementos de superficie textual, aún necesitan desarrollar competencia discursiva y retórica en la lengua meta. En este sentido, estudios de retórica contrastiva entre el discurso académico en sueco y en español son necesarios para alumbrar con mayor precisión las necesidades comunicativas del escritor en formación. Este patrón se encuentra presente en el 91% del subcorpus textual.

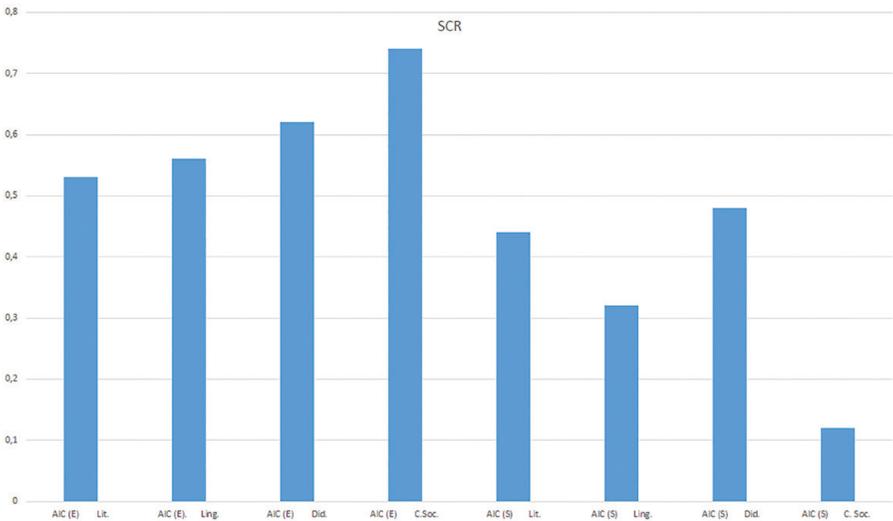
Los textos analizados del grupo de hablantes de herencia presentan características particulares en términos de organización retórico-funcional. En primer lugar, podemos observar que solo emerge una movida retórica perteneciente a la MM1. Unidades retóricas propias de una MM3 (Metodología) no están presentes en esta muestra. En segundo lugar, y en contraste con los otros dos grupos lingüísticos, los textos del género TFG-pm se construyen con base en la movida 2, establecer el nicho, y en específico es recurrente la emergencia del paso 1b: presentación de información conocida. En este sentido, los escritores de este grupo entienden este género fundamentalmente como una respuesta al problema u objetivo específico que buscan tratar entregando la relevancia del nicho para el área disciplinaria a través de la mención de hallazgos relevantes en investigaciones previas relacionadas (paso 1b). Esto lo llevan a cabo sin contextualizar (M1) ni explicitar los objetivos y las preguntas asociadas al vacío identificado (M3). Asimismo, sin referirse a los aspectos metodológicos (M2 de la MM3). Este patrón se encuentra presente en el 98% del subcorpus textual.

## Complejidad Sintáctica en la Escritura Académica Experta y Estudiantil

Los resultados del análisis del género Artículo de Investigación Científica (AIC) apuntan a que existen diferencias entre los idiomas en cuanto al número de palabras usadas por oración. Además, el género experto en sueco manifiesta menor grado de complejidad en comparación con los textos correspondientes en español. Es decir, hay menos cláusulas subordinadas y construcciones absolutas comparado con los textos expertos en español. A pesar de que los datos constituyen una muestra reducida, los resultados evidencian una diferencia significativa en relación con el género discursivo. La diferencia en cuanto al número de palabras es  $t(6) = -6.612$ ,  $p = 0.027$  y con respecto a la subordinación,  $t(6) = -2.923$ ,  $p = 0.001$ . Los géneros AIC en español y sueco parecen tener convenciones diferentes de escritura, pero habría que comparar un mayor número de textos para validar estos resultados. Los gráficos 6.1 y 6.2 muestran los resultados.



*Gráfico 6.1. Sobre el número de palabras por oración (MLS) del género AIC*



*Gráfico 6.2. Sobre la complejidad sintáctica (SCR) del género AIC*

La tabla 6.6 siguiente muestra los resultados en forma de promedios y desviación estándar de 1) la proporción entre el número de cláusulas subordinadas y todas las cláusulas, SCR (Bulté & Housen, 2012), y 2) el promedio de palabras usadas por oración (MLS, Bulté, & Housen, 2012).

**Tabla 6.6. Complejidad Sintáctica del Género AIC**

Idioma	N	SCR Media	SCR Desv. Est.	MLS Media	MLS Desv. Est.
sueco	4	0.34	0.16	19.73	2.18
español	4	0.61	0.09	42.45	6.51
Total	8	0.48	0.19	31.10	12.95

El análisis de los anteproyectos (TFG-pm) indica que los tres grupos se acercan a la escritura académica en español en las dimensiones analizadas. Como se aprecia a continuación, los textos del grupo de usuarios nativos presentan los valores más altos y un mayor rango de dispersión.

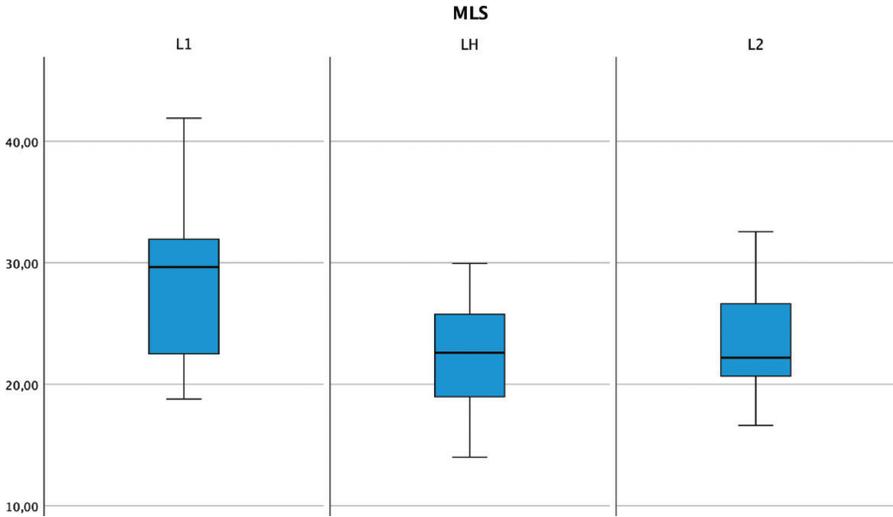
**Tabla 6.7. Complejidad Sintáctica de los Anteproyectos de Tesina (TFG-pm)**

Trasfondo lingüístico	N	SCR Media	SCR Desv. Est.	MLS Media	MLS Desv. Est.
L1	22	0.50	0.14	28.10	6.49
LH	21	0.37	0.15	22.43	4.37
L2	25	0.34	0.09	23.60	4.67
Total	68	0.40	0.14	24.70	5.70

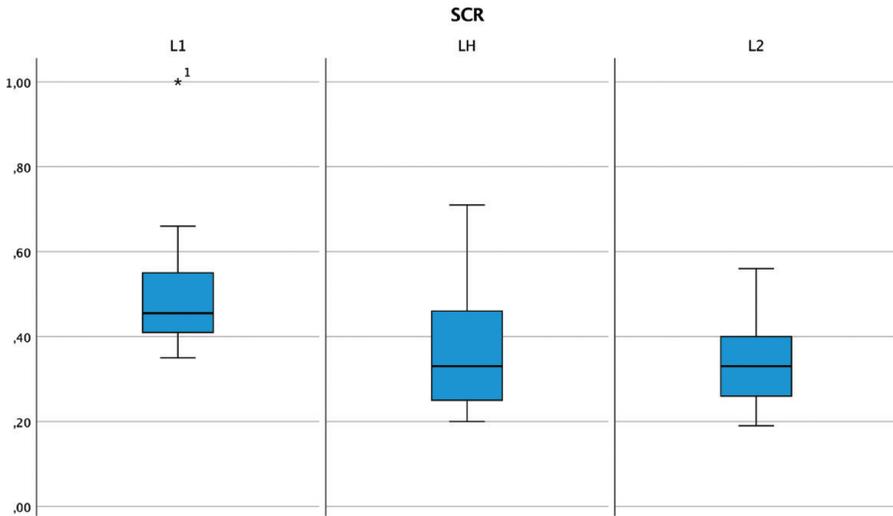
Un análisis de un modelo lineal generalizado, por sus siglas en inglés GLM (*General Lineal Model Univariate Analysis*), indica diferencias significativas al nivel de grupo en cuanto a la proporción entre el número de cláusulas subordinadas (SCR) y todas las cláusulas, la medida llamada *Subclause ratio* de Bulté y Housen, (2012). El post-hoc Duncan's new multiple range test muestra que la diferencia es significativa,  $p = < 0.05$  entre los usuarios nativos y los de LH y L2. El mismo resultado se obtiene al analizar el número de palabras por oración, MLS.

Los diagramas de caja siguientes visualizan las diferencias entre los grupos. Cabe señalar el mayor grado de dispersión de los usuarios de LH en comparación con los otros grupos.

A modo de conclusión, existe una diferencia significativa entre el grupo L1 y los otros dos grupos con respecto a todas las medidas aplicadas. Los usuarios de L1 escriben oraciones más largas y usan el mayor número de cláusulas subordinadas y construcciones absolutas. Los usuarios de LH no presentan ninguna diferencia significativa en comparación con los usuarios de L2 salvo por una mayor dispersión en cuanto al uso de construcciones absolutas.



*Diagrama 6.1. Sobre el número de palabras por oración*



*Diagrama 6.2. Sobre la proporción de cláusulas subordinadas*

### Variación en el Uso de los Conectores en la Escritura Académica Experta y Estudiantil

En esta investigación se ha establecido, en primer lugar, el grado de variación que presentan los AIC en cuanto a la variación en el uso de los conectores, para luego observar las posibles diferencias intergrupales (LH, L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub>) en cuanto a esta medida. Con el fin de cuantificar el grado de variación que

presenta cada grupo, se ha llevado a cabo un análisis de tipos y casos (*type/token ratio*), el que nos ha permitido pesquisar las diferencias existentes entre los grupos contrastados. Estas diferencias han sido luego establecidas a nivel estadístico mediante un análisis *t* para muestras independientes. Los conectores que han sido considerados dentro del análisis tienen como función la de indicar relaciones semánticas lógicas al interior de los textos y pueden abarcar las funciones de añadir información e indicar consecuencia; asimismo, pueden presentar funciones argumentativas.

La comparación de los textos que corresponden al género experto arroja notorias diferencias entre los idiomas en cuanto a la variación en el uso de los conectores. Estas diferencias se visibilizan, particularmente, a nivel de área disciplinar.<sup>2</sup> Curiosamente, el análisis pone en evidencia similitudes por cada área entre ambos idiomas (los expertos de cada área, a pesar de escribir en lenguas distintas, no difieren entre sí en cuanto a la variación en el uso de conectores); por otro lado, las disciplinas se alinean en forma de pendiente, siendo el área de literatura la que menos variación presenta, y la de didáctica, la que presenta el mayor grado de variación. El género AIC en español y sueco parece adherir a convenciones disciplinares, las que se ven reflejadas tanto en la medida de complejidad sintáctica como en la medida de variación del uso de conectores. Sin embargo, habría que comparar un mayor número de textos por cada disciplina estudiada para validar los resultados. En el gráfico 6.3 se aprecian las diferencias en cuanto a la variación en el uso de los conectores:

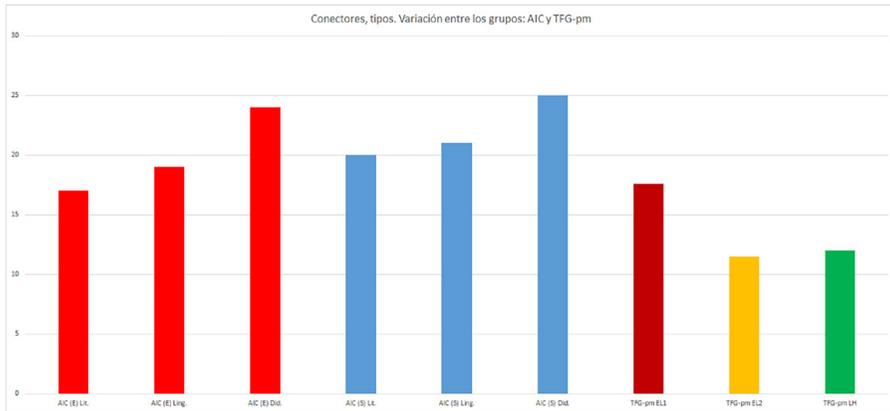


Gráfico 6.3. Sobre las diferencias en cuanto a la variación en el uso de conectores textuales. (E = español, S = sueco)

2 Dado que los patrones de uso de los conectores y complejidad sintáctica presentes en las áreas de literatura, lingüística y didáctica arrojan resultados disciplinares semejantes, optamos en este último análisis por no incluir el área de ciencias sociales.

En relación con la comparación entre los grupos de estudiantes (L1, L2 y LH), el mismo gráfico pone en evidencia que los nativos de español usan un repertorio más amplio de conectores que los usuarios de español LH y los usuarios de español L2. Este resultado, como se aprecia en la siguiente tabla, es estadísticamente significativo. Notablemente, la comparación entre usuarios de LH y L2 no arroja diferencias estadísticamente significativas (0.78).

**Tabla 6.8. Diferencias Estadísticas entre los Usuarios de Español L1 y L2 y L1 y LH**

			Valor <i>p</i>
<b>Trasfondo lingüístico</b>	L1	L2	0.0012*
<b>Media</b>	17.6	11.5	
<b>Desv.</b>	6.30	3.8	
<b>Trasfondo lingüístico</b>	L1	LH	0.013*
<b>Media</b>	17.6	12	
<b>Desv.</b>	6.30	6.62	

Cualitativamente, en los textos producidos por el grupo de L2, los conectores utilizados sí reflejan las metas argumentativas de los hablantes; sin embargo, el uso de estos conectores evidencia desvíos formales que no adhieren a la norma (errores formales). En los textos correspondientes al grupo LH, a diferencia de lo que ocurre con los hablantes de L2, los desvíos están más bien relacionados con la función que se les adjudica a ciertos conectores, de manera tal que un único conector puede llegar a asumir distintas funciones argumentativas. Estos conectores tienden, además, a ser sobreutilizados (por ejemplo, la sobreutilización de 'y', el que asume diversas funciones en las que podrían utilizarse otros conectores para indicar la función de adición).

## Discusión

Los resultados exploratorios ponen en evidencia que los textos producidos por los nativos de español presentan un grado de estructuración retórica que implica ciertos desafíos en cuanto a su nivel de adecuación al género *TFG-*pm**. Por su parte, los usuarios de L2 presentan un mayor grado de acierto formal que los hablantes de LH, pero ese grado de acierto formal no es tan claro cuando avanzamos hacia el manejo de unidades retórico-discursivas. Asimismo, los usuarios de LH presentan una característica singular, son más exitosos al emular el género *TFG-*pm** en español al concentrarse en la rele-

vancia del nicho, pero no logran satisfacer de forma integral los propósitos comunicativos esperados en este género de formación.

En cuanto a la subordinación se refiere, el análisis de los anteproyectos de trabajo final de grado (*TFG-pm*) arroja una diferencia significativa entre el grupo L1 y los otros dos grupos con respecto a todas las medidas aplicadas. Los usuarios de L1 escriben oraciones más largas y usan el mayor número de cláusulas subordinadas y construcciones absolutas. Los usuarios de LH no presentan ninguna diferencia significativa en comparación con los usuarios de L2 salvo por una mayor dispersión en cuanto al uso de construcciones absolutas; las funciones conectivas en LH aparecen, asimismo, generalmente expresadas por medio de estructuras paratácticas y parafraseo. Sin embargo, para la obtención de una caracterización más detallada y que pudiera dar cuenta a fondo de las diferencias intergrupales, sería necesario complementar el instrumental analítico con herramientas que permitieran captar la diversidad de cláusulas subordinadas utilizada y, además, con medidas de exactitud lingüística (Wolfe-Quintero et al., 1998).

Sumado a esto, y con relación a la variación en el uso de los conectores, los resultados cuantitativos muestran que las principales diferencias se hallan al comparar a los usuarios nativos con los otros dos grupos. A nivel cualitativo, y en cuanto a forma y función se refiere, los resultados muestran, por un lado, que los usuarios de LH presentan un uso creativo de los conectores en el que a algunos de estos se les adjudican funciones no presentes en el español canónico. Por otro lado, los usuarios de español L2 presentan más desvíos de tipo léxico-gramatical que el grupo de LH y que el grupo de nativos; no obstante, muestran un mayor grado de adecuación al género. En otras palabras, los usuarios de LH comparten entre sí rasgos que son más bien típicos del español coloquial, lo cual está en línea con resultados obtenidos por Valdés (2001).

Las diferencias encontradas a nivel de subordinación y uso de conectores podrían tener su origen en el tipo de escolarización que ambos grupos de usuarios de español reciben dentro del sistema educativo sueco. En etapa escolar, la instrucción que los usuarios de LH reciben en su lengua materna está principalmente enfocada en la competencia comunicativa en su modalidad oral y no escrita, mientras que la instrucción escolar en español como lengua extranjera que se proporciona a los estudiantes de español L2 está enfocada, principalmente, en la corrección idiomática. En otras palabras, el *input* educativo al que este último grupo es expuesto desarrolla una conciencia metalingüística distinta a la que reciben los usuarios de LH en la asignatura de lengua materna, la que, por lo general y como hemos planteado anteriormente, no ahonda en estos aspectos. Ciertamente existen en Suecia usuarios de LH que

asisten a clases de español lengua moderna/extranjera, pero desconocemos la forma en que son integrados a estas clases. Tampoco conocemos el número de usuarios de LH que participan de esta asignatura, cuestión en la que sería necesario ahondar en futuras investigaciones.

Estos resultados son consistentes con lo planteado por Torres (2018) y Bowles y Bello-Uriarte (2019), lo que daría cuenta de que la situación para los usuarios de LH presenta desafíos similares en distintos lugares del globo en los que el grupo de migrantes hispanófonos es considerable y en los que el sistema educativo no da cuenta de satisfacer de forma plena las necesidades de los usuarios de LH (Carreira & Kagan, 2018). Los usuarios de LH, en consecuencia, presentan textos que, si bien cumplen con sus funciones comunicativas, se alejan, en parte, de las convenciones formales en las tres categorías analíticas examinadas, razón por la que el trasfondo educativo al que hacemos alusión podría representar una evidencia orientadora para la política educativa en el ámbito de la enseñanza de lenguas a nivel escolar y universitario.

## Conclusiones

Esta investigación de corte exploratorio-descriptivo ha tenido como finalidad indagar en el grado de adecuación al registro académico en la producción escrita de tres grupos de estudiantes de español de nivel universitario: usuarios de español LH y L2, y usuarios nativos de español. Tomando en cuenta que los tres grupos cumplen con el requisito exigido en Suecia para cursar estudios de nivel universitario en lengua española, su producción escrita en esta lengua ha sido comparada en cuanto a tres categorías de análisis: organización retórico-discursiva, complejidad sintáctica y uso de conectores textuales. El punto de partida está dado por los textos pertenecientes al género AIC, los cuales han servido para determinar los rasgos comunes entre género de formación (TFG-pm) y género experto (AIC).

En cuanto a la primera categoría de análisis, nuestros resultados muestran la configuración de patrones retórico-discursivos característicos y diferenciados para cada grupo lingüístico al momento de la actualización del género anteproyecto de trabajo final de grado (*TFG-pm*) en el marco del aula universitaria sueca. Asimismo, este análisis evidencia la complejidad en el despliegue del conocimiento de los géneros escritos de cada grupo de usuarios bilingües si consideramos los desafíos existentes al momento de satisfacer los propósitos comunicativos de este género de formación académica.

Paralelamente, el análisis de la complejidad sintáctica arroja diferencias estadísticamente significativas entre los usuarios de español L1 y los otros dos

grupos; sin embargo, las diferencias no son significativas si se compara entre sí a los usuarios de LH y a los de español L2, permitiéndonos concluir que, en el fondo, los textos de estos dos grupos reflejan ser igual de complejos en cuanto a estructura, pero no en cuanto a funciones y contenidos. El análisis de la variación en cuanto al uso de conectores presenta resultados similares: las diferencias son estadísticamente significativas entre la producción de los nativos y los otros dos grupos, pero no entre los grupos de LH y L2. En síntesis, nuestros resultados apuntan a que el uso de los recursos del género y los recursos lingüísticos difiere entre los tres grupos. Estos hallazgos indican que los usuarios de LH y L2 abordan la tarea de escribir en este género académico adoptando posiblemente patrones adquiridos mediante su alfabetización en sueco. El grupo LH presenta, asimismo, patrones retóricos asociados al uso coloquial de la lengua.

Como hemos apuntado anteriormente, los fenómenos descritos podrían estar relacionados con el trasfondo educativo de los grupos estudiados; sin embargo, a esto se podría añadir explicaciones directamente relacionadas con los antecedentes lingüísticos de los tres grupos, cuestión en la que pretendemos ahondar en futuras investigaciones. Los hallazgos referidos pueden estar entrelazados con posibles influencias interlingüísticas, es decir, con la interacción generada entre las lenguas previas y la lengua meta (Odlin, 1989; Ryan, 2018). Esto se aplica particularmente para el grupo de usuarios de español L2, cuya escritura da muestras de estar influenciada por el sueco L1, lo que se ve reflejado, en este estudio en particular, en el uso de conectores que cumplen con su función argumentativa, pero que presentan fallos léxico-gramaticales derivados del sueco.

El caso de los usuarios de LH podría ser evaluado, asimismo, a la luz del marco de tres hipótesis relevantes para este grupo: la transferencia inversa, es decir, la transferencia de rasgos léxico-gramaticales que va desde la L2 a la L1 (transferencia inversa o *reverse transfer*, Cook, 2003); la transferencia de habilidades escriturales que han sido aprendidas a través de la escolarización en la L2 afectando a la L1 (*backwards biliteracy*, García, 2002); y, finalmente, la transferencia que ocurre como resultado de las experiencias transculturales y la posible ruptura con las normas retóricas clásicas (*forward biliteracy*, Spicer-Escalante, 2005). Una comparación de tipos textuales producidos tanto en sueco como español por el mismo grupo de usuarios, es decir, un análisis detallado de su biliteracidad o competencia académica en por lo menos dos de sus sistemas lingüísticos podría conducirnos a entender mejor la forma en que tanto los antecedentes escolares como los lingüísticos impactan en el desarrollo de la escritura en los usuarios de L2 y, particularmente, en los usuarios de LH.

## Referencias

- Abbott, A., & Martínez, G. (2018). Spanish for professions and community service learning. In K. Potowski (Ed.). *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 389-402). Routledge.
- Ahn, S., Chang, C. B., DeKeyser, R., & Lee-Ellis, S. (2017). Age effects in first language attrition: speech perception by Korean-English bilinguals. *Language Learning*, 67(3), 694-733. <https://doi.org/10.1111/lang.12252>
- Alberius, L., Callin, M., Hoffman, A., Johansson, S., & Norén, C. (2017). *Behovet av en språkstrategi för Sverige*. SUHF.
- Askehave, I., & Swales, J. M. (2001). Genre identification and communicative purpose: A problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, 22(2), 195-212. <https://doi.org/10.1093/applin/22.2.195>
- Ávila Reyes, N., & Cortés, A. (2017). El género “informe de caso” en la formación inicial docente: una aproximación basada en la actividad. *Lenguas Modernas*, 50, 153-174.
- Baeza, P., & Österberg, R. (2019). *Acogida e inserción de migrantes en Chile y en Suecia: un estudio de caso comparativo*. Segunda jornada “Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales”. SONAPLES y Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile.
- Bardel, C., Erickson, G., & Österberg, R. (2019). Learning, teaching and assessment of second foreign languages in Swedish lower secondary school—dilemmas and prospects. *Apples—Journal of Applied Language Studies*, 13(1), 7-26. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201903011687>
- Bauer, E., & Colomer, S. E. (2016). Biliteracy. In M. A. Peters (Ed.). *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (pp. 1-6). Springer.
- Bazerman, C. (2012). Actos de habla, géneros y sistemas de actividades: de qué manera los textos organizan las actividades y los grupos sociales. In C. Bazerman (Ed.), *Géneros textuales, tipificación y actividad* (pp. 122-161). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Beaudrie, S. M., Ducar, C., & Potowski, K. (2014). *Heritage language teaching: Research and practice*. McGraw-Hill Education Create.
- Bowles, M., & Bello-Urriarte, A. (2019). What impact does heritage language instruction have on spanish heritage learners’ writing? In M. Sato & S. Loewen (Eds.), *Evidence-based second language pedagogy: A collection of instructed second language acquisition studies* (pp. 219-239). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351190558-10>
- Bulté, B., & Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency* (pp. 21-46). John Benjamins.
- Bulté, B., & Housen, A. (2014). Conceptualizing and measuring short-term changes in L2 writing complexity. *Journal of Second Language Writing*, 26, 42-65. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.005>
- Bulté, B., & Housen, A. (2018). Syntactic complexity in L2 writing: Individual pathways and emerging group trends. *International Journal of Applied Linguistics*, 28(1), 147-164. <https://doi.org/10.1111/ijal.12196>

- Burdiles, G. (2015). La organización retórica de la macromovida relato del caso en el género caso clínico en español: Convenciones y desacuerdos en nueve especialidades médicas. In G. Parodi, & G. Burdiles (Eds.), *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales* (pp. 187-220). Planeta.
- Bylund, E. (2008). *Age differences in first language attrition: A maturational constraints perspective*. [Unpublished doctoral dissertation]. Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.
- Bylund, E., & Díaz, M. (2012). The effects of heritage language instruction on first language proficiency: A psycholinguistic perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 593-609. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.676620>
- Carreira, M., & Kagan, O. (2018). heritage language education: A proposal for the next 50 years. *Foreign Language Annals*, 51(1), 152-168. <https://doi.org/10.1111/flan.12331>
- Castillo-Fadic, M. N. (2002). El préstamo léxico y su adaptación: un problema lingüístico y cultural. *Onomázein*, 7, 469-496.
- Colombi, M. C. (2009). A Systemic Functional approach to teaching Spanish for heritage speakers in the United States. *Linguistics and Education*, 20(1), 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.01.004>
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge University Press.
- Connor, U., & Upton, T. A. (2010). *Applied corpus linguistics: A multidimensional perspective*. John Benjamins
- Cook, V. (Ed.). (2003). *Effects of the second language on the first*. Multilingual Matters.
- Crespo, N., Alfaro, P., & Góngora, B. (2011). La medición de la sintaxis: evolución de un concepto. *Onomázein*, 24(2), 155-172.
- Donoso, A. (2017). Camino, base y Manera en bilingües de español y sueco: efectos de una segunda lengua en los patrones de expresión del movimiento de una primera lengua. *Onomázein*, 36, 198-231. <https://doi.org/10.7764/onomazein.36.01>
- Elola, I. (2018). Writing in Spanish as a second and heritage language: Past, present, and future. *Hispania*, 100(5), 119-124. <https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0029>
- Flores, C., Kupisch, T., & Rinke, E. (2018). linguistic foundations of heritage language development from the perspective of romance languages in Germany. In P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 1-8). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_12)
- Ganuza, N., & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language & Education*, 29(2), 125-139. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.978871>
- Ganuza, N., & Hedman, C. (2019). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali-Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, 40(1), 108-131. <https://doi.org/10.1093/applin/amx010>
- García, O. (2002). Writing backwards across languages. In M. Schleppegrell & M. Colombi (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages* (pp. 245-60). Lawrence Erlbaum Associates.

- Guerra, J. C. (2016). Cultivating a rhetorical sensibility in the translingual writing classroom. *College English*, 78(3), 228-233.
- Hornberger, N. H. (2002). Biliteracy and schooling for multilingual populations. In *International Journal of the Sociology of Language*, 2002 (155-156), 137-142. <http://doi.org/10.1515/ijsl.2002.020>
- Hyltenstam, K., & Milani, T. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. In K. Hyltenstam, M. Axelsson, & I. Lindberg (Eds.), *Flerspråkighet: en forskningsöversikt* (pp. 17-152). Vetenskapsrådet.
- Irizarri van Suchtelen, P. (2016). *Spanish as a heritage language in the netherlands: A cognitive linguistic exploration*. LOT.
- King, K., & Ganuza, N. (2005). Language, identity, and transmigration: Chilean adolescents in Sweden. *Journal of Language, Identity & Education*, 4(3), 179-199. [https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0403\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0403_1)
- Kisselev O. D., & Polinsky M. (2020) Form-focused instruction in the heritage language classroom: Toward research-informed heritage language pedagogy. *Frontiers in Education*, 5(53). <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00053>
- Macswan, J., Thompson, M., Rollstad K., McAlister, K., & Lobo, G. (2017). Three theories of the effects of language education programs: an empirical evaluation of bilingual and English-only policies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 218-240. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000137>
- Marinkovich, J., Sologuren, E., & Shawky, M. (2018). The process of academic literacy in civil engineering computer science: An approach to academic writing and its genres in a learning community. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, 195-220. <https://doi.org/10.5209/CLAC.60520>
- Martín Zorraquino, M., & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. In I. Bosque, & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4213). Espasa Calpe.
- Martínez-Linares, A. (2007). Sobre la (morfo)sintaxis de las lenguas de especialidad. In E. Alcaraz Varó, J. Mateo Martínez, & F. Yus Ramos (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 13-26). Editorial Ariel.
- Meneses, A., Ow, M., & Benítez, R. (2012). Complejidad sintáctica: ¿modalidad comunicativa o tipo textual? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5º básico. *Onomázein*, 25, 65-93.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. John Benjamins.
- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3-23. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000103>
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. In F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de Humanidades* (pp. 29-52). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F., Uribe, F., Lovera, P., & Sologuren, E. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Revista Ibérica*, 38, 75-98.

- Norris, J. M., & Ortega, L. (2003). Defining and measuring SLA. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 717-761). Blackwell.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, 30(4), 555-578. <https://doi.org/10.1093/applin/amp044>
- Odlin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524537>
- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, 24, 492-518. <https://doi.org/10.1093/applin/24.4.492>
- Pallotti, G. (2015). A simple view of linguistic complexity. *Second Language Research*, 31(1), 117-134. <https://doi.org/10.1177/0267658314536435>
- Parada, M. (2016). *Lexical availability in diaspora Spanish: A cross generational analysis of Chilean Swedes* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Chicago at Illinois, Chicago.
- Parodi, G. (Ed.). (2008). *Géneros académicos y profesionales: accesos discursivos para saber hacer*. Ediciones Universitarias Valparaíso, EUV.
- Parodi, G. (2015). Leer a través de las disciplinas en la Universidad: ¿Qué géneros permiten acceder al conocimiento en la formación doctoral? In G. Parodi & G. Burdiles (Eds.). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos* (pp. 31-66). Ariel.
- Parodi, G., & Burdiles, G. (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos*. Ariel.
- Portolés, J. (2003). Pragmática y sintaxis. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 16, 42-54.
- Ryan, J.M. (2018). Spanish composition errors from a combined classroom of heritage (L1) and non-heritage (L2) learners: A comparative case study. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 439-452. <https://doi.org/10.17507/jltr.0903.01>
- Schleppegrell, M. (2012). Academic language in teaching and learning. *The Elementary School Journal*, 112(3), 409-418. <https://doi.org/10.1086/663297>
- Skolverket. (2016). *Skolor och elever I gymnasieskolan*. <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/gymnasieskola/skolor-och-elever>
- Skolverket. (2018). *Greppa flerspråkigheten—en resurs i lärande och undervisning*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3905>
- Spicer-Escalante, M. L. (2005). Writing in two languages/living in two worlds: Rhetorical analysis of Mexican American written discourse. In M. Farr (Ed.), *latino language and literacy in ethnolinguistic Chicago* (pp. 217-244). Lawrence Erlbaum Associates.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524827>

- Swales, J. M. (2014). Variation in citational practice in a corpus of student biology papers from parenthetical plonking to intertextual storytelling. *Written Communication*, 31(1), 118-141. <https://doi.org/10.1177/0741088313515166>
- Swales, J. M. (2018). *Other floors, other voices: A textography of a small university building*. (20<sup>th</sup> anniversary edition). University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.9859761>
- Textinspector (s.f.). <https://textinspector.com/help/who-are-we/>
- Thaiss, C. J., & Zawacki, T. (2006). *Engaged writers and dynamic disciplines: Research on the academic writing life*. Boynton/Cook.
- Torres, J. (2018). The effects of task complexity on heritage and L2 Spanish development. *Canadian Modern Language Review*, 74(1), 128-152. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3770>
- Valdés, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-Speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. In M. C. Colombi, & F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría* (pp. 8-44). Houghton Mifflin.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. Peyton, D. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-80), Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Valdés, G., Fishman, J., Chávez, R., & Pérez, W. (2006). *Developing minority language resources: The case of Spanish in California*. Multilingual Matters.
- Venegas, R. (2010). Multi-Dimensional analysis of the PUCV-2006 Corpus of Academic Spanish. In G. Parodi (Ed.). *Discourse genres in Spanish: Academic and professional connections* (pp.112-134). John Benjamins.
- Venegas, R., Zamora, S., & Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, 49(1), 247-279. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>
- Wolfe-Quintero, K, Inagaki, S., & Kim, H-Y. (1998). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy and complexity*. University of Hawaii Press.
- Yanguas, I. (2010). A quantitative approach to investigating Spanish HL speakers' characteristics and motivation: A preliminary study. *Hispania*, 93(4), 650-670.