



Maestría en Psicología y Educación

Tesis para optar al título de

Magíster en Psicología y Educación

**Sistematización de una experiencia
educativa: la alfabetización de Aicha en
español como lengua no materna**

Autora: Lorena Piña Piñeyro, CI: 4.332.004-1

Directora académica: Dra. Karina Boggio Paredes

Tutora de tesis: Dra. Leticia Gambetta

Montevideo, 2024

Resumen

La presente tesis aborda como objeto de estudio la alfabetización en lengua no materna de una estudiante migrante, desarrollado entre 2017 y 2018, en la ciudad de Montevideo, Uruguay. Al asumir el paradigma interpretativo y el enfoque metodológico cualitativo, se propuso como finalidad sistematizar esta experiencia educativa y se plantean como objetivos específicos el recuento de la experiencia, así como la identificación de los elementos que la favorecieron y los que la obstaculizaron. Para ello, se realizó el análisis de los documentos que conformaron su registro, así como entrevistas a la protagonista de la experiencia, a participantes activos y a expertos en la temática de la investigación. Por otra parte, los principales resultados a los que se llegó son, por un lado, a la identificación de las distintas fases por las cuales transitó esta experiencia educativa; por otro, el reconocimiento de elementos que favorecieron dicho proceso, así como un mapeo de políticas públicas (en lo que refiere a la presencia y a la ausencia de mecanismos institucionales de apoyo). En este marco, se hace foco en las diferencias culturales, falta de políticas públicas, factores psicoafectivos emocionales, así como problemáticas de género y cuidados.

Palabras claves: alfabetización, lengua no materna, sujeto migrante, experiencia educativa, sistematización

Abstract

This thesis addresses as an object of study the non-native language literacy acquisition process of a migrant student, developed between 2017 and 2018, in the city of Montevideo, Uruguay. By assuming the interpretative paradigm and the qualitative methodological approach, the aim was to systematise this educational experience and the specific objectives were to recount the experience, as well as to identify the elements that favoured it and those that hindered it. To this end, an analysis of the documents that made up the record was carried out, as well as interviews with the protagonist of the experience,

active participants and experts in the subject of the research. On the other hand, the main results obtained are, on the one hand, the identification of the different phases through which this educational experience passed; on the other hand, the recognition of elements that favoured this process, as well as a mapping of public policies (in terms of the presence and absence of institutional support mechanisms). Within this framework, the focus is on cultural differences, lack of public policies, psycho-affective and emotional factors, as well as gender and care issues.

Key words: literacy, non-native language, migrants, educational experience, systematisation

Agradecimientos

Culminar este trabajo me invita a recordar, en su sentido etimológico de ‘hacer pasar por el corazón’: pasar por el corazón y por la memoria largas jornadas de estudio, de cursadas, prácticas formativas, intervenciones didáctico-pedagógicas, largos intercambios con compañeros de ruta, docentes y profesionales que hacen eco en el recorrido de estas páginas que articulan la práctica con el saber y el saber con la investigación, invitándome a nuevos y continuos desafíos.

La etimología de ‘*agradecer*’ viene de ‘gradecer’, que significa ‘zenit, gratitud, mostrar gratitud o dar gracias’. El sentimiento de gratitud no prescribe cuando la persona corresponde, ya que esta percibe el bien recibido como incuantificable, eterno o invaluable. Por tanto, primero quiero agradecer a Laura Masello, que motivó la continuidad de investigación y profundización a partir de una experiencia acontecida durante la cursada del diploma por ella coordinado.

Quiero agradecer a las tutoras y a la directora actual de la maestría, Esther, por su paciencia y acompañamiento en la última etapa del recorrido. Agradezco muy especialmente a Mabela, la directora anterior, quien me dio la oportunidad de escucha y me acompañó en varios de los momentos a lo largo del camino. A través de ella a todo el cuerpo docente de la maestría con quienes transitamos diversos seminarios durante dos (largos) años.

Agradezco a mis padres, sin los cuales no hubiera sido posible confiar en que la educación y el estudio es el mayor legado al que un individuo puede acceder. Agradezco a mi familia toda ella, apoyo insoslayable en este volcán en erupción y torbellino que es la escritura. A mi compañero de ruta por incentivarme, comprenderme y apoyarme desde el afecto siempre. Sin cada uno de ellos no hubiera sido posible seguir a pesar de lo tirano del tiempo.

A Juan y a Juanma por la paciencia de estos últimos tiempos, pero también de estos últimos años de cursada y trayectoria educativa. A Sarita, Ale, Nacho y Agus por confiar en mí siempre, abrazándome. Vaya un gracias muy especial a mi colega, compañera de ruta, amiga, Ceci, sin quien la práctica que materializa la sistematización de esta tesis no hubiera podido realizarse, experiencia educativa compartida inmemorable.

Resta agradecer a todos y a cada uno de los compañeros de la maestría, por el tiempo compartido. Compañeros como Vero, Stephi, Belén, por la escucha atenta y una palabra de aliento en los momentos en los que a veces falta el ánimo para continuar, aunque exista la perseverancia y el tesón necesario para lograrlo.

Agradezco a la Udelar, a la Facultad de Psicología, por brindarme la posibilidad de transitar espacios enriquecedores, en las diversas facultades que posibilitan la cursada durante la maestría y que de modo interdisciplinario habilitan la articulación de nuevos saberes provenientes de diversos campos disciplinares.

A los entrevistados, a cada uno de los ellos, pero muy especialmente a Carlos Skliar y Marcin Sosinski (nunca hubiera imaginado poder contar con sus respuestas), y fundamentalmente a la estudiante foco de una práctica de intervención didáctico-pedagógica que permitió sistematizar esta experiencia y resignificarla etimológicamente: volver a pasar por el corazón 5 años después de esa experiencia.

Agradezco a mi amiga Martha y a Ana (hoy ya no presentes en este plano). A mis amigas, Claudia y Meche, tan lejos, pero tan cercanas. A Eduardo por el impulso, a Anita y Sandrita por las cancelaciones de encuentros a los que no asistí. A Dani por las lecturas. Al señor Chu por las traducciones y a Marta Pini por la confianza.

Y la lista de agradecimientos sería aún muy extensa por lo que, de alguna manera, aunque sin nombrarlos, hago extensivo el agradecimiento a todos aquellos que hayan colaborado en el arduo proceso que significa la reflexión y escritura de una tesis.

A mis padres, que siempre me inculcaron el valor del esfuerzo. A Juan y a Juanma por el amor, el tiempo y la paciencia eterna.

El tiempo que te ha sido acordado es tan poco que en cuanto pierdas un solo segundo habrás perdido ya tu vida toda, puesto que esta no es más larga; es siempre solo tan larga como el tiempo que pierdes. Por lo tanto, si has comenzado un camino, síguelo bajo cualquier circunstancia; únicamente puedes ganar; no corres peligro alguno; quizá, al final, te vengas abajo, pero si después del primer paso te hubieses vuelto y hubieses bajado la escalera, inmediatamente y ya desde el principio te habrías venido abajo, y no quizá sino con toda seguridad. Por lo tanto, si nada encuentras en los corredores abre las puertas; si detrás de esas puertas no encuentras nada, hay todavía otros pisos; si arriba tampoco encuentras nada esto no es nada grave: esfuérzate y sube escaleras arriba. Mientras no dejes de subir no se terminan los escalones: crecen bajo tus pies que suben (Franz Kafka, 2016, p. 449).

Para entenderse unos a otros no basta ya con emplear las mismas palabras: hay que emplear las mismas palabras también para referirse al mismo género de vivencias internas, hay que tener, en fin, una experiencia común con el otro. Por ello, los hombres de un mismo pueblo se entienden entre sí mejor que los pertenecientes a pueblos distintos, aunque estos se sirvan de la misma lengua; o, más bien, cuando los hombres han vivido juntos durante mucho tiempo en condiciones similares (de clima, de suelo, de peligro, de necesidades, de trabajo), surge de ahí algo que “se entiende”, un pueblo (Nietzsche, 2019, p. 77).

Tabla de contenidos

Introducción	10
Capítulo 1. Antecedentes y estado de la cuestión.....	15
1.1. Antecedentes históricos conceptuales	15
1.1.1. Definiciones y características del sujeto migrante-refugiado	15
1.1.2. Características del proceso migratorio.....	17
1.1.3. Fenómeno migratorio a nivel internacional y en Uruguay	18
1.1.4. Políticas migratorias en Uruguay y panorama sobre los refugiados.....	20
1.2. Antecedentes investigativos.....	23
1.2.1. Antecedentes investigativos a nivel internacional	23
1.2.2. Antecedentes investigativos a nivel local	26
1.2.3. Consideraciones preliminares respecto de los antecedentes hallados.....	28
Capítulo 2. Marco teórico	31
2.1. Algunas consideraciones conceptuales en torno a las lenguas.....	31
2.2. Algunas precisiones conceptuales sobre la enseñanza de lenguas	33
2.3. Del sujeto del amor al sujeto del deseo	36
2.3.1. Desigualdades educativas y construcción de subjetividades	38
2.3.2. Socioafectividad y enseñanza de idiomas	39
2.4. Interculturalidad	41
2.5. Enfoques y metodologías de enseñanza.....	48
2.5.1. ¿Qué es enseñar?	50
2.5.2. Enseñar y aprender lenguas no maternas.....	52
2.5.3. Enseñar una lengua no materna a refugiados	54
2.5.4. Procesos de adquisición de la lengua no materna.....	55
Capítulo 3. Metodología.....	59
3.1. Paradigma de investigación	59
3.2. Enfoque metodológico	60
3.2.1. Tipificación de la investigación.....	61
3.2.2. El estudio de caso como método de la investigación.....	62
3.3. La sistematización de experiencias como metodología para la producción de conocimiento	62
3.4. Técnicas e instrumentos de investigación	65
Cuadro 2. Clasificación de los documentos según el vínculo entre los actores de la comunicación	67
3.5. Selección de la muestra	68
Cuadro 3. Tabla explicativa de la figura 1	70
3.5.1. Decisiones respecto de la desanonimización para la muestra	70
3.5.2. Consideraciones éticas de la investigación	72
3.6. Definición y operacionalización del objeto de estudio	74
Capítulo 4. Análisis de los resultados	77
4.1. Descripción del proceso de alfabetización a Aicha	77
4.1.1. La experiencia en la voz de sus protagonistas. Primera fase: identificación del caso.....	77
4.1.2. Segunda fase: diagnóstico	84
4.1.3. Tercera fase: inicio del proceso de alfabetización.....	86
4.1.4. Cuarta fase: preparación para la prueba de acreditación de saberes por experiencia de ANEP.....	92

4.1.5. Quinta fase: realización de la prueba de acreditación	97
4.2. Factores que favorecieron el proceso de alfabetización	101
4.3. Factores que obstaculizaron el proceso de alfabetización de Aicha	119
Capítulo 5. Consideraciones finales	132
5.1. Diálogo entre teoría y práctica	132
5.2. Algunos resultados	134
5.3. Para continuar el camino recorrido	136
Referencias bibliográficas	140
Apéndices	148
1. Cuadro de entrevistas	148
2. Guía de pautas	151
3. Guía de pautas experto en ELSE migrantes y refugiados	153
4. Guía de pautas estudiante	155
5. Consentimientos informados	157
6. Hoja de Información	159

Introducción

En los últimos años, el mundo ha presenciado un aumento significativo en el número de migrantes y refugiados que se desplazan de sus países de origen debido a diversos factores, como conflictos armados, persecución, violencia, desastres naturales, pobreza extrema y falta de oportunidades económicas. Esta situación ha generado una crisis humanitaria¹ a nivel global, lo que desafía a los países receptores a manejar de manera efectiva la llegada y la integración de estas poblaciones.

Según la estimación más reciente, publicada en el *Informe sobre las migraciones en el mundo* de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en 2020 había a nivel global aproximadamente 281 millones de migrantes internacionales, una cifra equivalente al 3,6 % de la población mundial. El número estimado de migrantes internacionales ha aumentado en las últimas cinco décadas. Este total estimado de personas que vivían en un país distinto de su país natal en 2020 es superior en 128 millones a la cifra de 1990 y triplica con creces la de 1970 (ONU, 2022).

En los últimos años, se evidencia un aumento en el número de solicitudes de asilo de personas africanas en Uruguay, principalmente debido a conflictos armados, persecuciones políticas, violaciones de derechos humanos y condiciones socioeconómicas precarias en varios países africanos.

¹ La expresión “crisis humanitaria” no tiene una definición precisa y puede variar en su alcance y gravedad dependiendo del contexto en el que se utilice. En general, se considera que el mundo atraviesa una crisis humanitaria cuando existe una situación de emergencia que requiere una respuesta inmediata para proteger y ayudar a las personas afectadas. Algunos ejemplos de crisis humanitarias que han ocurrido en el pasado incluyen la guerra en Siria, el genocidio en Ruanda, el terremoto en Haití, la crisis de refugiados en Europa y la hambruna en el Cuerno de África. Estas situaciones implican un sufrimiento masivo, desplazamientos forzados, violaciones de derechos humanos y la necesidad de una respuesta humanitaria coordinada por parte de la comunidad internacional. Es importante destacar que “crisis humanitaria” no se utiliza exclusivamente para situaciones a gran escala, sino que también puede referirse a situaciones más localizadas en las cuales un grupo de personas se encuentra en una situación de vulnerabilidad extrema y requiere asistencia humanitaria urgente. En resumen, se considera que el mundo atraviesa por una crisis humanitaria cuando existe una grave violación de los derechos humanos y un sufrimiento generalizado de la población que requiere una respuesta humanitaria inmediata.

Uruguay ha adoptado un enfoque humanitario en relación con las personas provenientes de África que solicitan asilo en el país. El gobierno uruguayo, en colaboración con organismos internacionales como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), implementa programas de acogida y protección para garantizar la seguridad y el bienestar de los refugiados africanos. En el marco de estos programas es que se aspira a brindar servicios de atención médica, educación, vivienda y apoyo psicosocial a los refugiados que se establecen en Uruguay. Además, se promueve la integración socioeconómica de estos individuos a través de la capacitación laboral y la facilitación del acceso al empleo.

Ante este escenario, y tal como lo sugieren Rivero, Incerti y Márquez (2016), Uruguay se encuentra frente a una nueva problemática para la integración de las diferentes corrientes migratorias, que debe asegurar el respeto por la interculturalidad y los derechos humanos. Precisamente, uno de los aspectos cruciales es la enseñanza de la lengua en el país receptor, ya que el dominio de la lengua local es fundamental para la integración y participación plena en la sociedad de acogida. Esto significa que, al momento de vencer la barrera lingüística, migrantes y refugiados puedan efectivamente mantener intercambios interpersonales, básicamente, lograr comunicarse y, por lo tanto, tener facilitado el acceso al mercado laboral y, en el mejor de los casos, a la continuidad educativa.

Uruguay no cuenta con una política pública que considere específicamente la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera (ELSE) a migrantes y refugiados, sino que, muy por el contrario, estos están supeditados a las normativas que regulan la Ley General de Educación (18437) respecto de la obligatoriedad de la enseñanza en los niveles de Educación Primaria y Media Superior, en lo que corresponde a la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, la Dirección General de Educación Secundaria y la Dirección General de Educación Técnico Profesional. En las instituciones educativas el tratamiento de la lengua es desde la enseñanza y aprendizaje de español como lengua materna.

Existen instituciones, organismos aislados que, a medida que la cuestión de la migración y la enseñanza de lenguas ha cobrado mayor relevancia, se han posicionado en un intento por brindar respuesta a una situación que atañe a la

población en el sentido de inclusión en derechos. En el año 2016, durante las clases de Español Lengua Extranjera dictadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Udelar, dependientes del Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) conocí a la docente titular del curso para migrantes, Leticia Gambetta. En el marco del Diploma de Especialización en Didáctica de Lenguas, Mención Español Lengua Extranjera, se compartieron clases, a su vez junto a varios practicantes que debían de realizar su práctica docente, requisito fundamental de ese diploma.

En ese marco tuve la oportunidad de conocer a una estudiante angoleña — que se nombrará aquí como Aicha solo a efectos de poder dar nombre a la estudiante— que formó parte fundamental de la experiencia que sistematiza esta tesis y a partir de la cual se desencadenaron una serie de vicisitudes de todo un año de aprendizajes recorridos, pero también y, además, otros tantos posteriores a la experiencia en sí.

Tal experiencia fue publicada en conjunto con la colega con la que se llevó adelante, Cecilia Torres.² Al momento es la única experiencia que en Uruguay se halló registro con características similares a la presente investigación. En ese sentido, la investigación de la enseñanza del español como lengua no materna a migrantes y refugiados en Uruguay es necesaria, entre otras, por las siguientes cuestiones:

- a. La creciente población de migrantes y refugiados provenientes de países no hispanohablantes que llegan a Uruguay desde los últimos años.
- b. La inexistencia de políticas públicas y programas específicos para la enseñanza de ELSE a esta población vulnerable, cuestión que dificulta su proceso de adaptación e inclusión ciudadana en el país de acogida.
- c. El insuficiente abordaje de esta problemática en investigaciones a nivel regional y, sobre todo, en el contexto uruguayo.
- d. La urgencia de producir conocimiento y lograr una mayor concientización al respecto, para así generar instancias educativas que promuevan el derecho a la educación y la integración sociocultural de los migrantes y refugiados, desde una perspectiva de derechos humanos.

² Un artículo respecto de esta experiencia fue publicado en el volumen 3 de la serie *Estudios de lenguas: español, lengua de integración en Uruguay* (Piña y Torres, 2020).

e. La necesidad de poner en valor el proceso de alfabetización en segunda lengua de una persona migrante, mediante la sistematización de una experiencia educativa, como herramienta metodológica muy valiosa para repensar prácticas pedagógicas y acciones sociopolíticas futuras.

Atendiendo a estas cuestiones es que se propuso para la presente investigación el siguiente problema científico: ¿cómo resignificar el proceso de alfabetización de segunda lengua de una persona migrante durante el período 2017-2018, en la ciudad de Montevideo, Uruguay? En consonancia, se definió el siguiente objetivo general: sistematizar el proceso de alfabetización de segunda lengua de una persona migrante durante el período 2017-2018, en la ciudad de Montevideo, Uruguay. Para el cumplimiento de la finalidad del estudio, se formularon los siguientes objetivos específicos, todos en el contexto antes mencionado:

- a. Describir el proceso de alfabetización en ELSE de Aicha.
- b. Determinar los aspectos que favorecieron este proceso.
- c. Analizar los factores que obstaculizaron dicho proceso.

En estrecha relación con los objetivos antes expuestos, se enunciaron las interrogantes de investigación para guiar el proceso indagativo:

- a. ¿Cómo se desarrolló el proceso de alfabetización en español como segunda lengua de una persona migrante?
- b. ¿Cuáles fueron los aspectos que favorecieron el proceso de alfabetización en español como segunda lengua de una persona migrante?
- c. ¿Qué factores obstaculizaron el proceso de alfabetización en español como segunda lengua de una persona migrante?

Para la puesta en práctica de la estrategia metodológica de la presente investigación se asumió el paradigma interpretativo y el enfoque metodológico cualitativo, como posicionamiento para la sistematización de esta experiencia educativa. En este sentido, el trabajo de campo se focalizó en el análisis de los documentos que conformaron el registro del proceso de alfabetización, así como en entrevistas a la protagonista de la experiencia, a los docentes participantes, a actores educativos estrechamente relacionados con la experiencia y a expertos en la temática de la investigación.

La presente investigación se encuentra estructurada, esencialmente, en cinco capítulos: antecedentes, marco teórico, metodología, análisis y resultados. A continuación, se detallan los aspectos desarrollados en cada uno de estos capítulos. En el capítulo 1, dedicado a los antecedentes y al estado de la cuestión, se expone una revisión crítica de los antecedentes contextuales, conceptuales e investigativos relacionados con el objeto de estudio. El capítulo 2 se centra en los principales sustentos teóricos que se eligen para abordar la problemática. Por su parte, el capítulo 3, orientado a la estrategia metodológica asumida, describe y argumenta el posicionamiento para afrontar el trabajo de campo (paradigma y enfoque metodológico), así como los métodos y técnicas utilizadas para dar respuesta a las preguntas de investigación. Además de ello, incluye información sobre la muestra de la investigación y el procedimiento realizado para su selección, así como de los principales aspectos éticos considerados para el desarrollo de la investigación. En el capítulo 4, focalizado en el análisis de los resultados, se responden las preguntas de investigación, atendiendo al recuento del proceso de alfabetización objeto de análisis, así como a los factores que lo favorecieron y aquellos que lo obstaculizaron.

En el apartado de las consideraciones finales se brinda un panorama de los principales logros de investigación, se explicitan las conclusiones a las que se arriban y se enuncian recomendaciones para dar continuidad a la investigación de la problemática de la investigación. La tesis culmina con apartados relacionados con las referencias bibliográficas y los apéndices correspondientes a materiales y otros documentos de referencia.

Capítulo 1. Antecedentes y estado de la cuestión

El presente capítulo proporciona una síntesis de los antecedentes y del estado de la cuestión del tema de investigación, posicionándose desde una concepción que aborda el objeto de forma interdisciplinar y transversal. En este sentido, el marco teórico que se expone en el capítulo 2 se nutre de diversas disciplinas que han sido objeto de estudio durante el itinerario de la maestría, pero al mismo tiempo entiende las disciplinas psicología y educación como disciplinas transversales al individuo y a las temáticas que no le son ajenas. El recorrido del itinerario tuvo su partida, como ya se adelantó en la introducción, en el Diploma de Especialización en Enseñanza de Lenguas, Mención Español Lengua Extranjera, cursado en la FHCE, donde tuvo lugar la experiencia educativa que para esta tesis se sistematizara al tiempo que se resignificara.

1.1. Antecedentes históricos conceptuales

1.1.1. Definiciones y características del sujeto migrante-refugiado

Si se recurre al Diccionario de la Real Academia Española para la búsqueda del término ‘inmigrante’, se indica a través del verbo en infinitivo la acción de inmigrar, es decir, que inmigra, en proceso de migrar. A su vez, se lo define como adjetivo aplicado especialmente a persona y ya el término denota movimiento. Respecto al término migrante, el sitio de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2023, s. p.) indica que:

Se trata de un término genérico no definido en el derecho internacional que, por uso común, designa a toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, y por diversas razones. Este término comprende una serie de categorías jurídicas bien definidas de personas, como los trabajadores migrantes; las personas cuya forma particular de traslado está jurídicamente definida, como los migrantes objetos de tráfico; así como las personas cuya situación o medio de traslado no estén expresamente definidos en el derecho internacional, como los estudiantes internacionales.

Sin embargo, en el mismo sitio se realiza la siguiente salvedad respecto del término: “en el plano internacional, no existe una definición universalmente

aceptada de 'migrante'. La presente definición ha sido elaborada por la OIM para sus propios fines y no presupone ni establece la existencia de una nueva categoría jurídica" (OIM, 2023, s. p.).

El grupo de personas que precisan protección urgente para salvaguardar sus vidas está constituido por los refugiados, cuyo estatus se define en la ley 10876:

Debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él.

Más tarde, el *Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados* de la ONU, firmado en Nueva York en 1967, mantiene la definición anterior, aunque introduce los siguientes cambios en el Artículo 1.2:

A los efectos del presente protocolo y salvo en lo que respecta a la aplicación del párrafo 3 de este artículo, el término 'refugiado' denotará toda persona comprendida en la definición del artículo 1 de la convención, en la que se darán por omitidas las palabras "como resultado de acontecimientos ocurridos antes del 1.º de enero de 1951" [...] "y las palabras" [...] a consecuencia de tales acontecimientos", que figuran en el párrafo 2 de la sección A del artículo 1 (ONU, 1967, p. 2).

Algunos países, como España, desarrollaron su propia legislación, ajustada a las directrices anteriores, mediante la ley 12/2009 que aparece en el Boletín Oficial del Estado del día 30 de octubre de 2009 (Jefatura del Estado, 2009). Allí se define al refugiado como aquella persona que está fuera de su país por temor a persecuciones por causas políticas, de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un grupo social o de género. La norma española incluye también la categoría de apátrida, determinado por quien no tiene nacionalidad y se encuentra en las situaciones anteriormente mencionadas que le obstruyen volver a su país (Asensio Pastor, 2020).

En esta tesis se optará por los términos 'migrante' y 'refugiado/a'. En ese sentido, la estudiante que fuera objeto de la experiencia educativa fue al mismo tiempo migrante y refugiada y, a su vez, refugiada y migrante, por lo tanto, los términos empleados en el recorrido podrán oscilar refiriéndose al mismo sujeto.

1.1.2. Características del proceso migratorio

La crisis humanitaria vinculada a la migración y el desplazamiento forzado genera una serie de desafíos para los países receptores: provisión de vivienda, atención médica, empleo, servicios básicos y educación para las comunidades migrantes y refugiadas. Precisamente, uno de los aspectos cruciales es la enseñanza de la lengua extranjera en el país receptor, ya que el dominio del idioma local es fundamental para la integración y participación plena en la sociedad de acogida. Esto significa que en cuanto vencen la barrera lingüística, pueden mantener intercambios interpersonales, básicamente, logran comunicarse, y, por tanto, tienen facilitado el acceso al mercado laboral y, en el mejor de los casos, a la continuidad educativa. Ahora bien, lo anterior no siempre ocurre en los hechos:

Los trabajadores migrantes brindan servicios esenciales en los países de acogida [...]. Sin embargo, esta contribución rara vez se reconoce y generalmente se los remunera muy mal. Los estudios que hizo la OIT [Organización Internacional del Trabajo] durante estos últimos diez años llegan todos a una misma e indiscutible conclusión. La discriminación racial sigue siendo un gran obstáculo para la integración de los trabajadores migrantes. Cuando tienen trabajo, además de ser mal pagados y explotados, también son, sin embargo, los primeros a quienes se despide en caso de crisis. Y cuando intentan de nuevo encontrar un trabajo, uno de cada tres migrantes no tiene la suerte de conseguirlo (Somavia, 2002, p. 7).

No alcanza con saber hablar, escribir, comunicarse para conseguir un empleo digno y seguir estudiando. Asimismo, emigrar supone un proceso de aculturación. Los migrantes se enfrentan a diversas situaciones que pueden generar estrés, como la barrera del idioma, la discriminación, la pérdida de redes de apoyo social, la adaptación a nuevas normas y valores culturales, la separación de la familia y la pérdida de la identidad cultural (Berry, 1997). En consecuencia, deberán afrontar estas circunstancias dramáticas, así como tomar decisiones, elegir alternativas o cursos de acción, reclamar derechos, evaluar situaciones más o menos complejas en el país receptor, lo cual supone una preparación enfocada en aspectos interculturales. En el siguiente apartado se detalla la evolución del fenómeno migratorio, específicamente de los refugiados, a nivel internacional y en Uruguay.

1.1.3. Fenómeno migratorio a nivel internacional y en Uruguay

El notable incremento de las personas migrantes, con cifras sin precedentes en la historia de la humanidad, es uno de los rasgos que caracterizan a la situación geopolítica mundial en nuestros días, como ya se detalló en la introducción (ONU, 2022).

Con respecto a la población de desplazados, y a partir de lo que Spindler (2015) llama “crisis de los refugiados en Europa”, en 2015 se alcanzó los 244 millones de personas desplazadas, de acuerdo a la ONU (2016). Actualmente, esta cifra asciende a 272 millones (ONU, 2019). Indudablemente, estos movimientos humanos se deben a diferentes motivos. Por un lado, están quienes migran en búsqueda de mejores condiciones de vida y oportunidades económicas para sí mismos y sus familias. Podríamos decir que se trata de una “elección libre y voluntaria” (Posada, 2009), aunque el concepto de libertad, en este contexto, podría ser puesto en consideración.

Por otro lado, son el resultado de necesidades urgentes: desde la aspiración a superar condiciones precarias de existencia hasta penurias inmediatas de supervivencia y protección en otro lugar. En este sentido, cabe mencionar los desplazamientos como consecuencia de factores demográficos (tránsito desde sociedades con alta natalidad a sociedades con baja natalidad), por desastres naturales y también por persecución ideológica o política. A veces, las personas migran hacia países donde ya existe una red social de contención, esto es familiares, amigos o contactos (OIM, 2013).

En rigor, una parte considerable de la población desplazada en el mundo actual entra dentro de la categoría de apátrida de acuerdo a su significado son personas que no poseen nacionalidad. En España, según el informe presentado por ACNUR en 2017 habría unos 65,6 millones de personas desplazadas, de las que 22,5 millones serían refugiados, 17,2 bajo el auspicio directo de ACNUR; 5,3 registrados por el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en Oriente Medio (UNRWA). Otras cifras alarmantes que dan cuenta de la envergadura internacional de la cuestión migratoria son los 2,8 millones de solicitantes de asilo y los aproximadamente 10 millones de apátridas (Asensio Pastor, 2020).

La oficina de ACNUR en Argentina se estableció en 1965. Actualmente, es una oficina regional y está a cargo de las operaciones del organismo en

Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay. Veamos la situación migratoria, tomando las cifras recientes publicadas en su sitio web a junio de 2022:

Cuadro 1. Datos de ACNUR sobre refugiados por país

País	Número de personas refugiadas	Fuente
Argentina	Residían 15914 personas refugiadas, solicitantes de la condición de refugiado y otras personas de interés y 165102 personas que necesitaban protección internacional.	(ACNUR Argentina, s.f.)
Bolivia	Albergaba a 14694 personas refugiadas y solicitantes de la condición de refugiado de más de 10 nacionalidades y 13776 personas que necesitaban protección internacional.	(ACNUR Bolivia, s.f.)
Uruguay	Albergaba a 14138 personas refugiadas, solicitantes de la condición de refugiado, apátridas y solicitantes de tal condición y 18762 personas que necesitaban protección internacional.	(ACNUR Uruguay, s.f.)
Chile	Cobija unas 10000 personas refugiadas y solicitantes De asilo que viven en el país, así como también apoya a más de 450000 personas venezolanas refugiadas y migrantes.	(ACNUR Chile, s.f.)
Paraguay	Residían 7502 personas refugiadas y solicitantes de la condición de refugiado y 5843 personas que necesitaban protección internacional.	(ACNUR, Paraguay, s.f.)

En Uruguay, sabemos que el Uruguay construye su mito fundacional a partir de la noción de “país de migrantes”, en tanto fue pensado tempranamente como territorio vacío donde los conquistadores se instalan y construyen una nueva sociedad (Taks, 2006). Esta historia es la misma que la del país vecino, Argentina, dado que en épocas coloniales constituíamos el Río de La Plata. Precisamente, en la colonia española, se alojan comunidades canarias, gallegas, asturianas, catalanas y vascas. En un primer momento residían en Buenos Aires y luego se trasladaban a la entonces Banda Oriental.

A propósito de la idea de “país de migrantes” para fundar una nueva sociedad, con motivo del Bicentenario (1811-2011), Teresa Porzecanski (2011) realiza un detallado recorrido por la historia uruguaya teniendo como eje narrativo central el proceso migratorio. Una de las primeras ideas que manifiesta la autora es que los movimientos humanos, desde los tiempos inaugurales, impulsaron y concretaron los procesos de modernización, urbanización e industrialización del Uruguay que se fueron gestando hacia fines del siglo XIX y

principios del XX. Los inmigrantes, sin duda, favorecieron dichos procesos formando una clase trabajadora que fue consolidándose dentro del contexto ideológico del primer batllismo que impulsó políticas sociales para la igualdad de oportunidades y la función del Estado sobre el ciudadano.³

Tal y como se expuso arriba a modo de contextualizar la investigación, la migración en tanto fenómeno ha acompañado siempre a la humanidad, respondiendo a diversos motivos por los cuales a través de la historia, y a lo largo del tiempo, el individuo se ha visto obligado a partir, a despojarse de su tierras, trasladándose, y trasladando consigo su lengua y con su lengua sus costumbres y creencias, su religión y literatura respondiendo a la supervivencia, con la meta de encontrar siempre mejores y nuevas posibilidades en nuevos horizontes.

1.1.4. Políticas migratorias en Uruguay y panorama sobre los refugiados

El 6 de enero de 2008 se promulgó y el 17 del mismo mes y año se aprueba una nueva Ley de Migraciones (18250) que establece que el Estado respetará la identidad cultural de los inmigrantes y sus familias, y fomentará el mantenimiento de los vínculos con sus países de origen (artículo 14). En la misma ley se propone la creación de la Junta Nacional de Migración como órgano asesor del Poder Ejecutivo y coordinador de las futuras políticas migratorias. También se genera el Consejo Consultivo Asesor de Migración integrado por el Ejecutivo (a través de varios ministerios), organizaciones de migrantes y organizaciones de Derechos Humanos.

Como sugieren Rivero *et al.* (2026), resulta entendible que esta nueva institucionalidad, que forma parte de cambios relevantes en el país, haya

³ La corriente política liderada por José Batlle y Ordóñez, presidente de Uruguay en dos mandatos no consecutivos —de 1903 a 1907 y de 1911 a 1915— alentó enfáticamente el proceso inmigratorio. Sucede que el contexto ideológico del primer batllismo se caracterizó por una serie de reformas progresistas y políticas de bienestar social implementadas durante su gobierno. Estas reformas se basaron en los principios del igualitarismo, la justicia social y la participación ciudadana. Repasemos algunas de las principales características. 1) El énfasis en la igualdad y la justicia social (mismas oportunidades de acceso a los servicios básicos, como la educación, la salud y la vivienda); 2) El fortalecimiento del Estado y la intervención estatal (un papel central en la promoción del bienestar social y la regulación de la economía); 3) La promoción de derechos laborales (se implementaron leyes que buscaban proteger los derechos de los trabajadores, como la jornada laboral de ocho horas y la protección de la seguridad laboral); 4) El fomento de la educación y la cultura (se hizo hincapié en la importancia de la educación pública y se implementaron políticas para ampliar el acceso a la educación y promover la cultura y las artes); 5) El énfasis en la participación ciudadana (el batllismo buscaba fomentar la participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones políticas, promoviendo la participación democrática y la descentralización del poder) (Real de Azúa, 2016).

estimulado el retorno de algunos uruguayos y el ingreso de poblaciones inmigrantes, en su mayoría, provenientes de Centro y Sudamérica que se observará en los años subsiguientes. En suma, en nuestro país, los movimientos humanos recientes se caracterizan por el aumento de inmigrantes de orígenes latinoamericanos no tradicionales, revirtiéndose el saldo migratorio negativo que definían las tendencias migratorias uruguayas desde la segunda mitad del siglo pasado (Rivero *et al.*, 2016).

En la conmemoración del Día Mundial del Refugiado, el 20 de junio del 2016, la Comisión Especializada de la Cancillería informó que en Uruguay residen 460 extranjeros en esa condición. Datos posteriores en el año 2017 señalan la existencia de más de 700 vinculados a organizaciones de Derechos Humanos y una cifra similar de solicitantes de asilo. En el año 2021, más de 300 migrantes provenientes en su mayoría de Cuba y Venezuela ingresaron como refugiados. ACNUR informó que aumentaron las solicitudes de asilo en Uruguay, actualmente son aproximadamente 16000 cuando a mediados de 2022 eran 13113 y reforzó su trabajo en el país para obtener soluciones para refugiados y migrantes en apoyo al Estado y a las organizaciones civiles.

Para el Estado uruguayo “se considera refugiado a cualquier persona que, por causa de temor fundado, ha tenido que abandonar su país por motivos de raza, religión, nacionalidad, género, grupo social, opinión política o se encuentre escapando de situaciones de guerra, violencia generalizada y persecución” (comunicado de Presidencia, 20/6/2016).

En el caso específico de los refugiados y apátridas, Uruguay ha implementado políticas de acogida y protección. El país es signatario de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados y ha establecido mecanismos para garantizar la protección de los derechos de estas personas. La ley 18076 adoptada en 2006 reguló el estatuto de las personas en esta condición y creó la Comisión de Refugiados (CORE). Se trata del organismo encargado de la recepción, evaluación y otorgamiento de la condición de refugiado en Uruguay.

Además de la CORE, existen otros organismos que intervienen y regulan la llegada de personas al país. El Ministerio de Relaciones Exteriores, a través de su Dirección General para Asuntos Consulares y Vinculación, se encarga de tramitar los visados y facilitar la entrada al territorio uruguayo. Por su parte, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social regula el acceso al empleo y los

derechos laborales de los migrantes, garantizando su inclusión en el mercado laboral.

Si recorremos un poco la historia nacional, podríamos considerar que los primeros refugiados llegaron escapando de la Alemania nazi y del totalitarismo de la España franquista, entre 1932 y 1940. Cabe mencionar que algunos barcos con inmigrantes que llegaron al puerto de Montevideo fueron rechazados debido a disposiciones del gobierno, aunque también ocurrieron casos de entrada ilegal al puerto de Montevideo. Entre 1945 y 1953 llegaron algunos refugiados sobrevivientes, víctimas de los campos de concentración de la Alemania nazi y de sus zonas ocupadas, que fueron traídos por la Cruz Roja Internacional (Porzecanski, 2011). En los últimos años, se evidencia un aumento en el número de solicitudes de asilo de personas africanas en Uruguay, principalmente, debido a conflictos armados, persecuciones políticas, violaciones de derechos humanos y condiciones socioeconómicas precarias en varios países africanos.

Uruguay ha adoptado un enfoque humanitario en relación con las personas provenientes de África que solicitan asilo en el país. El gobierno uruguayo, en colaboración con organismos internacionales como ACNUR, implementa programas de acogida y protección para garantizar la seguridad y el bienestar de los refugiados africanos. En el marco de estos programas se brindan servicios de atención médica, educación, vivienda y apoyo psicosocial a los refugiados que se establecen en Uruguay. Además, se promueve la integración socioeconómica de estos individuos a través de la capacitación laboral y la facilitación del acceso al empleo.

Si bien las solicitudes de asilo en Uruguay tienen origen diverso, uno de los países que expulsan a sus habitantes es Angola, el país de la estudiante de la experiencia educativa de esta tesis. A lo largo de los años, ese país ha experimentado períodos de guerra civil y situaciones de inestabilidad política, lo que ha llevado a algunos ciudadanos de ese país a buscar asilo en Uruguay. Tal y como plantea Therbom, “[...] las experiencias históricas, al igual que las de otros espacios, también nos ofrecen fuentes de inspiración y valentía. En términos más prosaicos, la perspectiva histórica nos ayuda a comprender dónde estamos parados y qué podemos hacer” (2016, p. 8).

1.2. Antecedentes investigativos

A continuación, se presenta la selección de antecedentes hallados respecto de una mayor relación con el tema de investigación, esto es la enseñanza de lengua no materna a migrantes y refugiados, en particular la alfabetización en ELSE, la incidencia de los factores psicoactivos y socioculturales en la enseñanza y aprendizaje. El criterio de selección responde, en primer lugar, a los antecedentes que se ubican a nivel internacional, sobre todo en contexto europeo y Estados Unidos, en segundo lugar, a aquellos que se localizan en la región y, en tercer y último lugar, las investigaciones realizadas en Uruguay. El período que se tuvo en cuenta para el rastreo va desde el año 2016 hasta la actualidad, año 2023. Se indagó en los distintos buscadores científicos como lo son: *Colibrí*, *Dialnet*, *Scielo* y *Redalyc*, procurando considerar diversos tipos de comunicaciones, a saber, artículos científicos, tesis de grado, de maestría o doctorado. Los criterios de búsqueda han respondido, a las categorías de alfabetización, *letramento*, enseñanza de lenguas no maternas, enseñanza de segundas lenguas a migrantes y refugiados, enseñanza de español como lengua extranjera. A su vez, se tuvieron en cuenta para la búsqueda las categorías aprendizaje, enseñanza, experiencia e inclusión.

1.2.1. Antecedentes investigativos a nivel internacional

A nivel internacional, es principalmente en España donde más se ha desarrollado el trabajo en torno a la enseñanza de ELSE debido a cuestiones que refieren a política lingüística de ese país. Así, Peña (2016) se propone analizar la atención y apoyo lingüístico a alumnos inmigrantes en dos contextos europeos de Andalucía (España) y Bradford (Inglaterra) para la mejora de la enseñanza de lenguas adicionales, así como para focalizar en la atención que reciben los estudiantes migrantes durante su trayectoria en el sistema educativo.

La investigación revela que, dado el aumento de la población extranjera, en Europa se ha escolarizado un alumnado sin conocimiento de la lengua del país de acogida, conllevando así a un problema en las aulas plausible de ser atendido. Como forma de responder a las necesidades multiculturales y facilitar la integración educativa y social, se han desarrollado diversos programas de apoyo lingüístico: aula de acogida, de inmersión, de inclusión, con un mismo objetivo, que es la enseñanza y aprendizaje de la lengua vehicular del país de acogida.

La investigación plantea una revisión de la opinión de estudiantes y docentes que se desempeñan en los programas antes mencionados, en España e Inglaterra. Los resultados arrojados son variados y, en este sentido, se considera de gran aporte a la temática, algunos de ellos denotan, por ejemplo, que la normativa vigente para el funcionamiento de las aulas de acogida está muy lejos de su realización en forma efectiva. La autora entiende que la utilización de la lengua primera (L1) como lengua de instrucción puede dificultar el aprendizaje de la lengua segunda (L2) en contexto de aula de acogida, cuyo objetivo es la enseñanza y aprendizaje de la lengua vehicular, para una más rápida inserción del estudiante al currículo vigente. A su vez, la investigación concluye en lo fundamental de la formación específica del profesorado o maestros que atienden la enseñanza a migrantes y no solamente aquellos vinculados a la enseñanza de la lengua en particular, sino que muy por el contrario debe de formarse a todos sin excepciones, dada la incidencia negativa evidenciada en la motivación de los estudiantes por la continuidad educativa, cuando los docentes que los asisten no poseen formación específica para la atención de estudiantes migrantes.

También en España, Hernández Lencina (2018) se propone reflexionar acerca de cómo incide el proceso de alfabetización para la integración al sistema escolar de aquellos niños migrantes que ingresan al sistema en forma tardía, en ese mismo país. La propuesta didáctica consiste en la elaboración de un manual que toma como punto de partida el método de la palabra generadora, acuñado por Paulo Freire.

En su investigación, la autora describe y analiza distintos métodos de lectoescritura, explora el concepto de aprendizaje significativo, el planteamiento, implementación y desarrollo de este método y, al mismo tiempo, analiza los resultados obtenidos. Resulta particularmente interesante, ya que el método de la palabra generadora fue al inicio el utilizado durante la experiencia de alfabetización *letramento* con la estudiante angoleña, en el año 2017, aquí en Uruguay como registro único y en forma conjunta con la colega Cecilia Torres.

A su vez, Young-Scholten y Peyton (2018) de universidades de Estados Unidos y del Reino Unido, respectivamente, sostienen que muchos migrantes y refugiados no están alfabetizados en sus lenguas maternas porque no fueron escolarizados en sus países. En ese sentido, es interesante destacar que tal es el caso de la estudiante angoleña, protagonista de la experiencia que se investiga

en esta tesis. En la investigación se registra tal acontecimiento, sin aportar información al respecto, tanto para el caso de los estudiantes como para el caso de los docentes involucrados que suelen asumir esa responsabilidad. Algo que destacan es que, gracias a estudios recientes, así como a la creación de la organización Literacy Education and Second Language Learning for Adults (LESLLA⁴), la situación ha comenzado a cambiar (se entrevista para esta tesis a uno de sus miembros). El artículo indaga en las investigaciones sobre el desarrollo de la alfabetización a cargo esta organización, tanto en niños como adultos que aprenden una segunda lengua y pone el foco en tres proyectos para el desarrollo de la alfabetización de adultos. Se concluye enfatizando en los distintos avances que entorno a la alfabetización ha proporcionado la organización LESLLA, que imparte cursos de formación para docentes de ELSE de diversas temáticas, de los cuales se ha tenido oportunidad de participar.

En un trabajo investigativo de Casanova, Fernández y Mavrou (2019) en España, se propone analizar —a partir del concepto de literacidad y de tareas escritas en español por parte de los estudiantes— los factores que determinan dicho proceso. El estudio se enfoca en migrantes provenientes de China, Eritrea, Ucrania y Siria. Los resultados del estudio proporcionaron resultados en torno a la competencia escrita que se ajustan a diversas categorías, a saber: género, asistencia a clase, nivel educativo y edad de los estudiantes.

Sosinski (2020), a quien se entrevista durante el trabajo de campo de esta investigación, considera analizar el concepto de alfabetización y brinda especial atención a la competencia lectora. En este sentido, y dada la temática desarrollada, tal antecedente resulta de gran relevancia respecto de esta tesis de maestría. Durante el recorrido de la exposición se presentan cinco herramientas y metodologías para alfabetización de migrantes adultos. Se considera que tal categoría implica un proceso a lo largo de toda la vida, que debe trabajar las necesidades específicas del estudiantado que se alfabetiza en una nueva lengua.

Este trabajo resulta además interesante, ya que precisa las categorías

⁴ La asociación LESLLA se creó en 2005 con el objetivo de impulsar la idea de que, a través de la colaboración entre investigadores y profesionales, era posible mejorar el apoyo educativo a inmigrantes adultos no alfabetizados. Nótese que, paralelamente, más o menos en la misma época, se publican el Manifiesto de Santander (2004) y las Propuestas de Alicante (2006) y se crea el portal segundaslenguaseinmigracion.com.

alfabetizado y no alfabetizado, sigue criterios para niños y adultos cuya alfabetización no se da en la lengua materna, propone distintas herramientas y metodologías y concluye su exposición con una invitación a participar en las actividades de la asociación LESLLA.

Por su parte, Jiménez, Rodríguez y López (2021) plantean que la formación en lenguas es un servicio brindado por las ONG y organismos públicos en Europa como respuesta a la recepción de migrantes y refugiados solicitantes de asilo. El artículo pone de manifiesto la necesidad de brindar respuestas ante un público de estudiantes altamente heterogéneo respecto del grado de alfabetización, haciendo énfasis en el componente visual como forma de llegada a aquellos estudiantes con menor índice de alfabetización, o con quienes no se tiene una lengua puente de llegada. Los resultados permiten aportar evidencia a las editoriales de la necesidad en la elaboración de materiales con énfasis en lo visual, pero acompañadas de lenguaje verbal para este público en particular.

Finalmente, García-Balsas y Planelles Almeida (2023), también en el contexto español, analizan el perfil que caracteriza a los profesores de ELSE para migrantes y refugiados y concluyen en su papel clave para el proceso de inclusión social de los antes mencionados, la importancia de ofrecer formación continua y permanente para reivindicar la labor docente y su implicancia en la enseñanza, en pro de la atención de las necesidades específicas del alumnado. Si bien los datos dan cuenta de una alta formación específica en ELE, continúa siendo una necesidad a atender en los hechos.

1.2.2. Antecedentes investigativos a nivel local

A nivel de la región, encontramos algunas referencias a considerar en Chile, Argentina y Brasil. Arellano y Steeb (2020) presentan un trabajo que da cuenta de ciertos aspectos a considerar sobre el proceso de enseñanza de español a migrantes senegaleses en la ciudad mencionada. En el estudio plantean que en los últimos años la migración de senegaleses hacia la ciudad bonaerense ha ido en aumento y que dicho fenómeno ha conllevado implicancias en la enseñanza del español como lengua extranjera a esta población. El acercamiento a la lengua que se propone —en dos escuelas de español de la ciudad bonaerense— es desde un enfoque comunicativo entre oralidad, escritura y alfabetización. Las conclusiones a las que arriban es que se hace necesario un abordaje contrastivo

con la lengua materna de los estudiantes por los beneficios constatados a partir de dicho estudio.

En un artículo de Makovits y Abarca (2023) se presenta una propuesta de metodología curricular participativa en enseñanza de ELSE a migrantes haitianos en Chile. A partir de un cuestionario de aplicación a migrantes haitianos en edad adulta, los autores identificaron las necesidades que presentaban respecto a las categorías: necesidades subjetivas versus necesidades objetivas. A partir de los resultados obtenidos elaboraron un manual de enseñanza de español L2 con enfoque comunicativo e intercultural. Para el caso de Brasil, Moreno Fernández (2000) sostiene que la presencia de investigaciones en el área de español lengua extranjera a lo largo de la historia proviene de la influencia de países de habla hispana en Brasil debido a contactos, ya sea personales o por comercio, establecidos con los países fronterizos de habla hispana. Sin embargo, sostiene Tenorio-Mejía (1998, como se citó en Moreno Fernández, 2000), que el interés por el estudio del español ha sido escaso a excepción del sur del país, situación que ha comenzado a variar respecto a la actualidad.

Ya al llegar a Uruguay se encuentra el registro de un artículo presentado por Garibaldi y Gómez (2019) referido al trabajo de extensión universitaria con población migrante en la capital. Los autores plantean los desafíos que insume la aproximación al trabajo con población migrante. Se trató de un proyecto de extensión de la carrera de grado de la Licenciatura en Antropología en el que los autores del artículo se propusieron acompañar a migrantes no hispanohablantes en su llegada e inserción al país de acogida, Uruguay. El mismo se desarrolló durante el período 2016-2017 en el marco de un proyecto conjunto con la organización civil Idas y Vueltas, cuya directora fundadora se entrevista para esta tesis. El desarrollo de talleres de intercambio con esta población fue una de las estrategias implementadas durante el período referido y en el marco del proyecto de extensión. Los talleres se focalizaron en la lengua del país de acogida, el español, y en la alfabetización digital. A partir de esos, los migrantes lograron una apertura hacia los profesionales, que les permitió a estos indagar acerca de sus necesidades específicas, así como dar real cumplimiento respecto del marco jurídico de atención a esta población. Las conclusiones a las que arribaron refieren a la importancia del diálogo participativo y activo con los migrantes, como

era el foco de la intervención. Debido a esto, fue posible conocer las necesidades específicas de cada individuo en particular, mediante el desarrollo y la aplicación de diversas estrategias de intervención, además del trabajo mancomunado con organizaciones de la sociedad civil y los diversos ministerios implicados y, al mismo tiempo, con responsables de política de estado en la atención a los migrantes. Cabe destacar, sostienen en el artículo, que la experiencia relatada fue la antesala de los cursos de ELSE para migrantes, que a partir del año 2017 el CELEX de la Universidad de la República comenzó a impartir, al mismo tiempo que se desarrollaba el diploma del que se participó.

La docente Virginia Gründler (2020) aborda la importancia de atender la enseñanza de ELSE a migrantes no hispanohablantes en contexto formal para el caso de la educación media en Uruguay como lo son UTU y Secundaria. En particular, se centra en un programa creado en 2019 por la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP (a cuyo director se entrevista para esta investigación). Una de las tareas de esta docente en el mencionado programa es atender a las demandas del estudiando, al mismo tiempo que brinda orientación a equipos de gestión y docentes para lo que es el caso de la Dirección General de Educación Secundaria y de la Dirección General de Educación Técnico Profesional-UTU. En ese sentido, la docente del programa concluye acerca de la necesidad de continuar trabajando en red con los distintos actores involucrados, con foco en generar un andamiaje propicio hacia la integración y aprendizaje autónomo del estudiante, en un inicio con un tratamiento pormenorizado, clases personalizadas de la lengua meta, hacia un segundo momento en el que el estudiante ya posee las herramientas como para interactuar con estudiantes y docentes en el contexto de la institución educativa.

1.2.3. Consideraciones preliminares respecto de los antecedentes hallados

Es importante destacar que en Uruguay los hallazgos de documentación de una práctica de alfabetización en ELSE a un migrante o refugiado se remite a la práctica llevada adelante con la colega Cecilia Torres, en el marco del diploma. En este marco, junto con los compañeros de cursada se publicaron diversos artículos en torno a la temática que concierne a esta investigación.

En la actualidad, en Uruguay se cuenta con el registro reciente de Torres

(2022). En el artículo, la docente y colega de la práctica de alfabetización de la experiencia narrada en esta investigación plantea el recorrido llevado adelante desde el año 2020 para ofrecer a los migrantes y refugiados un curso de *letramento* en ELSE, que permitiera desde la virtualidad profundizar en las prácticas de lectura y escritura de la comunidad de acogida, esto es en el marco de los cursos del CELEX de la FHCE, Udelar, en Uruguay. Las conclusiones a las que arriba son que si bien en un inicio de la ola migratoria acontecida en Uruguay no se tuvieron en cuenta las necesidades formativas posteriores a un acercamiento de la lengua del país de acogida que los estudiantes podrían requerir (hoy, cada vez más, tanto a nivel local como global), se hace necesario ofrecer cursos que focalicen en las prácticas discursivas que cada comunidad en tanto cultura letrada presenta, con miras a un ejercicio pleno de la ciudadanía por parte de esta población.

Tanto a nivel internacional como regional la movilidad humana es intrínseca al ser humano y con ella la producción académica se centra en diversos aspectos que intentan dar respuestas a diversas interrogantes, al mismo tiempo que busca generar marcos jurídicos legales de referencia, que se entiende deberían de velarse su cumplimiento en todo momento. En lo que respecta al objeto de esta tesis, la temática en torno a la enseñanza de lenguas no materna a migrantes y refugiados desde hace algunos años ha comenzado a atraer a investigadores y docentes en el campo de las disciplinas de educación y psicología. La temática y metodologías de investigación que se observan en los trabajos académicos son bien variadas.

Se puede afirmar que el estado del arte respecto de la temática en Uruguay es incipiente, es decir, se hallan algunos trabajos académicos en torno a la temática migratoria, pero hay una gran escasez respecto a la especificidad de la temática que concierne a esta investigación, esto es, la enseñanza de lengua no materna a migrantes y refugiados en Uruguay. A su vez, no se cuenta con registro de trabajos investigativos de procesos de alfabetización a migrantes y refugiados que se hayan sistematizado, en tanto objetivación a la distancia en el tiempo, lo que permite una resignificación a la luz de la mirada a partir de entrevistas de expertos académicos y desde el propio sujeto que ha sido objeto de la práctica alfabetizadora, lo que implica una novedad desde el punto de vista metodológico. En ese sentido, se entiende que la investigación aportará a un campo ávido de

ser explorado en Uruguay, al tiempo que intenta, en su apartado correspondiente, dar lugar a nuevas líneas de investigación en lo que respecta a psicología y educación, específicamente a la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Capítulo 2. Marco teórico

En el marco que aquí se presenta confluyen aportes de distintas disciplinas debido al enfoque interdisciplinar en el abordaje de la temática que se pretende para este trabajo. Por tanto, es preciso realizar algunas precisiones teóricas que acompañarán el recorrido de esta tesis.

2.1. Algunas consideraciones conceptuales en torno a las lenguas

Respecto de las nociones de lengua extranjera, L2 y lengua materna, en el Diccionario de términos clave de ELE se observa que:

Atendiendo a las situaciones y circunstancias en que se aprende la lengua materna (LM), se suele distinguir entre lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). Cuando la LM se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, se considera una LE, por ejemplo, el español en Brasil. Cuando la LM se aprende en un país donde coexiste como oficial y autóctona con otra(s) lengua(s), se considera una L2, por ejemplo, el guaraní para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el español, o bien el español para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el guaraní. Otra situación cada vez más frecuente de L2 es la que se produce cuando los emigrantes con una L1 común llegan a constituir una comunidad de habla relevante en el país de acogida, como es el caso de los hispanos en EE.UU. En situaciones como esta, desde un punto de vista estrictamente lingüístico, parece pertinente empezar a considerar que la lengua de esa comunidad de habla (el español, en este ejemplo puede dejar de ser una LE para convertirse en una L2, al margen de su posible cooficialidad (Diccionario ELE, Instituto Cervantes, 2018, s. p.).

En el presente trabajo se considera que el término “lengua extranjera” es más abarcativo, ya que de cualquier forma una lengua que no es la materna siempre será extranjera, aunque no lo sea segunda. Por otra parte, se adopta la denominación de L2 que aporta Fernández al analizar la situación de Argentina:

español como lengua segunda y extranjera pone el acento en segunda y busca distinguirse de los que entienden el español como una lengua extranjera. Se trata de la enseñanza del español a un tipo de destinatario que no tiene el español como lengua materna y que, a la vez, es un otro próximo, muy cercano, como es el caso de todos los hablantes de lenguas indígenas de la Argentina. Otros destinatarios próximos son los inmigrantes, refugiados y personas alóglotas en situación de encierro que necesitan el español como herramienta de integración a la comunidad (2012: p. 8).

Muchas veces se utiliza la abreviatura ELSE para referirse efectivamente tanto a español como lengua segunda y como extranjera. La realidad de los adultos que por diversos motivos deben migrar a países donde existe una tradición de escolarización, de cultura letrada, es que al llegar se encuentran con un escaso nivel de lectoescritura de sus lenguas maternas. Esto implica una gran diferencia con respecto a otros adultos que se enfrentan al aprendizaje de una lengua extranjera y ya han transitado por ese estadio. En consecuencia, se hace referencia a ellos como analfabetos o no alfabetizados.

En directa relación, se comparte lo planteado por Sosinski *et al.*:

Nosotros nos referimos aquí a esa habilidad original, limitada tanto a la lectura, entendida como el “proceso de extracción y construcción simultánea de significado a través de la interacción y la implicación con el lenguaje escrito. Utilizamos las palabras ‘extraer y construir’ para enfatizar tanto la importancia como la insuficiencia del texto como determinante de la comprensión de lectura”, como a la escritura, definida como “el proceso de registrar el lenguaje gráficamente, a mano o por otros medios, por ejemplo, mediante letras, logogramas y otros símbolos”. Las definiciones aportadas explicitan que la alfabetización es una habilidad compleja, que involucra varias subhabilidades y que la lectura, que tradicionalmente se ha catalogado como una destreza receptiva, es *un* proceso interactivo y original para el cual se necesita mucho más que el conocimiento del alfabeto⁵ (2020, p. 354).

Respecto del proceso de adquisición de la escritura, se entiende por *letramento* el proceso de alfabetización en segunda lengua que reviste algunas particularidades desde su enfoque. Pero, ¿qué implica leer y escribir?

Producir o comprender un texto implica poner en juego variados sistemas de conocimientos interrelacionados: conocimiento enciclopédico (conocimiento sobre el mundo), conocimiento lingüístico (léxico y gramática), conocimiento interaccional-situacional y conocimiento sobre clases de textos (Heinemann y Viehweger, 1991). Producir un texto puede concebirse como un proceso complejo, básicamente un proceso de solución de problemas de distinto orden (Antos, 1982), que implica para el productor o hablante realizar elecciones y tomar decisiones de diferente naturaleza. (Ciaspucio, 2002, p. 3)

Si bien respecto a las decisiones metodológicas para afrontar la práctica de alfabetización que se llevó adelante en el marco del diploma se abordó la noción de *letramento* como término que más se ajustaba a la situación, para esta

⁵ En esta investigación, tal y como lo plantean estos autores, que la alfabetización es un proceso que involucra mayores habilidades que tan solo el conocimiento del alfabeto.

investigación se hablará de experiencia de alfabetización, práctica de alfabetización o *letramento* indistintamente. La noción de *letramento* es tomada del portugués, y esta, a su vez, del inglés *literacy*, a partir de lo discutido por Kleiman (2016, 2002, 1998) y Soares (2011, 2009).

Aunque las decisiones teóricas y metodológicas llevadas adelante en la experiencia con una estudiante angoleña en conjunto con una colega (Piña y Torres, 2020) llevaron a la decisión de abordar el concepto de *letramento* como el que más se ajustaba a dicha práctica, para esta tesis se utilizarán ambos vocablos, el de *letramento* y el de alfabetización con iguales sentidos. Esto significa que se tomará el concepto de alfabetización en tanto *letramento*, quitando de su significado lo concerniente a lo estrictamente funcional, considerándolo en tanto proceso y a lo largo de la vida. En este sentido, puede resultar más significativo el uso del vocablo en portugués respecto de su noción expresada en tanto continuidad. A su vez, al hablar de práctica de alfabetización o práctica alfabetizadora se estará considerando de igual forma lo antes mencionado. Sin dudas, que tanto un vocablo como el otro son opciones teóricas que portan consigo una construcción conceptual que remiten a diferentes formas de leer y escribir el mundo, considerando o no diversas prácticas referidas a lo metodológico, que implican leer y escribir el mundo. El concepto de *letramento* responde a una concepción sociohistórica opuesta a la concepción instrumental del uso del lenguaje (Street, 1984; Kleiman, 1995).

En Uruguay, la enseñanza del español en el sistema educativo nacional queda supeditada a la enseñanza de español como lengua materna. Esto implica que por momentos puedan desencadenarse mecanismos de exclusión por parte de las instituciones educativas que expulsan tanto a niños, jóvenes y adultos que —aunque incorporados al sistema educativo— no son capaces de comprender el idioma. En ese sentido, esta tesis busca abordar los conceptos de inclusión y exclusión lingüística.

2.2. Algunas precisiones conceptuales sobre la enseñanza de lenguas

Tal y como plantea Salomone (2022) preferimos el término ‘estudiante’ al de ‘alumno’ para esta investigación, quien sigue para su tesis de maestría lo afirmado por Larrosa:

La condición de alumno es una condición administrativa y, digamos, posicional

(como también es administrativa y posicional, al menos en primera instancia, la condición de profesor). Pero la obligación del profesor es convertir a los alumnos en estudiantes, es decir, hacerles pasar de la condición institucional y posicional de alumnos a la condición existencial y pedagógica de estudiantes. Es posible que aún no lo sean, es posible que no lleguen a serlo, pero hay algo importante que depende de ese “como si”, de ese tratar con ellos “como si fueran” estudiantes (2018, p. 38).

Respecto del encuentro pedagógico y el vínculo pedagógico, en la sistematización de una experiencia educativa, cabe destacar que las experiencias a las cuales el docente se enfrenta son singulares (la experiencia tiene esa característica de singularidad). Muchas de ellas pueden ser las que cobren el honor, por algún motivo, de ser sistematizadas, recordadas y relatadas, porque el verbo recordar tiene esa raíz latina ‘cor’, como en ‘corazón’, que implica lo que sucede a la hora de recordar algunas experiencias transitadas como docentes, es decir, simbólicamente significa “volver a pasar por el corazón”.

Respecto a la relación pedagógica, en el sentido planteado por Hernández de encuentro entre sujetos, y en el de estos con los saberes de sí, de los otros y del mundo se afirma que:

La relación pedagógica aparece, se produce, acontece, cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (cómo nos conocemos y narramos) y saberes (cómo nos vinculamos con lo que conocemos). Lo que lleva a prestar atención no tanto a lo que se hace, sino, a lo que *nos sucede*⁶ (2011, p. 7).

La cita aquí planteada resulta interesante vinculada a la experiencia sistematizada. No es solo lo que el español le permitió a la estudiante angoleña, sino también lo que se produjo y aconteció en el encuentro. Remite también a lo que les sucedió a las docentes responsables de llevar a cabo ese desafío, el de la práctica alfabetizadora con la estudiante. Al recordar el triángulo didáctico estudiante-profesor-saber o, en palabras de Violeta Núñez (2003), el triángulo hebertiano —en relación al contenido, al agente de educación y al sujeto de educación—, sucede que allí aparecen múltiples entrecruzamientos, intrínsecamente, interesantes todos ellos. En tal sentido, entre profesor (agente) y estudiante (sujeto) existe una multiplicidad de formaciones, deformaciones y transformaciones mutuas, además del fuerte vínculo educativo que se fue constituyendo entre las docentes practicantes de la experiencia y la estudiante

⁶ La cursiva está presente en el original.

angoleña. Si bien de ese encuentro nada se podía anticipar antes de producirse, precisamente eso mismo es la relación pedagógica, pues se configura como un proceso que refleja un encuentro que, aunque es incierto, no deja de ser posible. Al respecto, Hernández plantea lo siguiente:

Es un encuentro que afecta (de algún modo) a nuestro sentido de ser estudiantes y profesores, a ellos y a nosotros. A todos los que participan en el tejido de relaciones, también a aquellos que por alguna razón se desvinculan de lo que podía haber sido y no llegó a ser. Porque la relación pedagógica tiene que ver no solo con el aprender información o conocimientos, sino también maneras de ser [...] juntos y en reciprocidad (2011, p. 9).

Esta idea resulta interesante puesto que expone la importancia de la subjetividad de la experiencia, pues en toda experiencia se encuentra la subjetividad —de ese sentir, de esas vivencias, que quienes participan experimentan—, es esta la riqueza, la enseñanza y el aprendizaje de ella. He aquí que, para este autor mencionado en torno al concepto de relación pedagógica, esta pueda definirse como una manera de ser juntos recíprocamente a partir del encuentro de personas. Si como profesoras y ella como estudiante no se hubiera desarrollado el deseo de querer enseñar y de querer aprender recíprocamente, nada hubiera acontecido. Allí, seguramente se desplegaron relaciones de fuerza, no solo de poder en el sentido que fue el contenido seleccionado por estas profesoras, sino además afectivas.

Sin duda, en el sentido arriba propuesto por Hernández existió aquí una conciencia de una situación de enseñanza y aprendizaje, donde no se focaliza solo en el contenido a enseñar, sino que a partir de las necesidades de la estudiante se intentó enseñar en relación con ella. Pero, además, existió durante y después (esta también puede ser considerada como etapa) la reflexión permanente, sobre lo que aconteció o sucedió de dicha experiencia. Es tan importante para dar sentido a las propias prácticas como profesores, pero también para ese encuentro singular y único que es entre profesores y la estudiante angoleña.

Sin duda lo que ocurrió en esta experiencia fue el reconocimiento de un otro diferente, donde estuvo muy presente la empatía, los afectos, las emociones, pero también la responsabilidad en todo momento, la responsabilidad de abordar la tarea de enseñar y aprender con otro. En directa relación, Hernández afirma:

Una malla sin la que el aprendizaje no es posible, ni para el estudiante ni para el docente. Y no lo es porque impide encontrar la razón que pueda garantizar el desarrollo del entramado cognitivo y emocional necesario para dar sentido a lo aprendido en los currículos [...] (2011, p. 10).

En las relaciones pedagógicas, en ese entramado entre docente-estudiante-saberes es tan importante lo cognitivo como lo afectivo. Sin amor, sin emociones, sin empatía, poco se podría lograr, más que un cúmulo de conocimiento plausible de transmisión. Destacando la importancia del amor, y debatiendo sobre él, es que Isabelino Siede afirma que:

Al inicio de nuestra formación, muchos manifestamos haber escogido la carrera por “amor a los niños”, pero pocos años después de recibidos pocos hablamos de amor en la sala de maestros y profesores. ¿Tiene cabida el amor en la tarea docente?

¿Puede el amor dar sustento a un largo recorrido profesional?

¿Qué puede aportar el amor a la educación política? (2023, p. 2).

Definitivamente el amor, en el entendido de actitud amorosa y afectiva, tiene mucho lugar en la educación y en la experiencia sistematizada para esta tesis.

2.3. Del sujeto del amor al sujeto del deseo

Para Siede la tarea de un educador se funda en este *amor político* y considera esta expresión desde la siguiente perspectiva:

Que es amor a la humanidad del otro, que incluye amor a la dignidad del sujeto y al valor del mundo. Quien elige enseñar, solo puede sostener su tarea si mantiene abierta la convicción de que vale la pena conocer el mundo y que cada niño⁷ es merecedor de ese legado, así como también si sostiene la idea de que el mundo puede ser mejor de lo que ha sido y esa transformación no está en sus manos, pero sí está en sus manos dar herramientas para que otros construyan [...]. El amor político se traduce en dos convicciones clave que orientan la tarea docente. Una de ellas es el derecho de educabilidad: la posibilidad de que cada niño ingrese en la escuela y que no se cuestione su derecho a permanecer en ella. Esto exige que el maestro confíe en las posibilidades de cambio de cada estudiante, en que puede aprender, en que puede avanzar sin límites preestablecidos desde afuera. La segunda convicción es el derecho de educatividad, que atañe a la relación del docente con el mundo. Implica que el maestro enseñe algo que considera valioso para sí y para los demás, no algo anodino o delegado heterónomamente, algo que le resulta ajeno e irrelevante (2023, p. 247).

⁷ Se entiende como estudiante en este contexto.

En este sentido, se considera que el amor político es responsabilidad del docente. Ofrecerles a los estudiantes las herramientas necesarias para salir al mundo y defenderse es también un deber ético. En la experiencia sistematizada hay, sin lugar a dudas, un antes y un después de un camino recorrido juntos, docente y estudiante, pero también hay “entres”:

No hay aparición concebible de un sujeto como tal, más que a partir de la introducción primera de un significante, y del significante más simple, que se llama el trazo unario. El trazo unario es anterior al sujeto. “Al comienzo era el verbo”, eso quiere decir: al comienzo es el trazo unario (Lacan, 1962-1963, sesión del 21 de noviembre de 1962). Lo que enseño ha provocado cierto ruido (Lacan, 2007 [1968], p. 80, como se citó en Fernández Caraballo, 2014, p. 27).

Estamos de acuerdo con Núñez en que el vínculo pedagógico es un “acto en el que uno reconoce al otro como un humano, digno de confianza, del que algo se espera” (2003, p. 38). Por tal razón la experiencia que aquí atañe fue eso, una tarea donde se reconoció a la estudiante angoleña como un humano al que se necesitaba confiar que algo nuevo iría a suceder en ella, pero, a su vez, algo nuevo sucedió en las profesoras. En suma, pensar en un encuentro educativo, en una relación pedagógica, es pensar en un vínculo educativo, pero también es pensar en confianza, en formación y transformación, en amor político.

Este vínculo pedagógico sería un vínculo social también, puesto que en ese doble juego de transmisión-adquisición existe un otro allí que acompaña y sostiene. Al considerar que no es solamente potestad del psicoanálisis la utilización del término en el ámbito individual, sino también en el plano de la enseñanza-aprendizaje perfectamente se lo podría utilizar.

La transferencia, en sentido estricto y en términos freudianos, consiste en un proceso de reviviscencia de afectos inconscientes producido en el marco de una relación analítica, el analista pasa a ser soporte de los fantasmas del paciente. En sentido amplio, no corresponde exclusivamente a la situación analítica, en tanto existe en otras circunstancias, donde no siempre se la reconoce, en el vínculo educativo, por ejemplo, como condición y punto de partida para producir aprendizaje, en ella se juega algo que va más allá de la simple asimetría entre los sujetos. Si el docente no hace lugar a la palabra del alumno, si no lo reconoce como sujeto deseante, incompleto, no podrá producir aprendizaje, concibiendo al aprendizaje no solo como la incorporación de algo nuevo en la estructura previa del conocimiento, pues es importante separar aquí la noción de aprendizaje para la psicología y para el psicoanálisis, donde la transferencia sería, para este último, el punto de partida para que en el aprendizaje se logre más que la llegada, el resultado (Núñez, 2013, p. 29).

Se considera que en el vínculo educativo también estuvo presente la transferencia como parte constituyente de cualquier vínculo humano, así como se agrega que en el mismo sentido también se produjo la contratransferencia.

2.3.1. Desigualdades educativas y construcción de subjetividades

A pesar de las diferencias que existen entre ellas, tanto la injusticia socioeconómica como la injusticia cultural se encuentran ampliamente difundidas en las sociedades contemporáneas. En el caso de los migrantes, diversos aspectos inciden en la promoción de la desigualdad:

La migración implica una renegociación de los roles de género (González y Delgado, 2015) sin anular las desigualdades, profundizando y creando nuevas asimetrías.

La mayoría de las mujeres con las que trabajamos son madres y partieron con un proyecto migratorio propio y colectivo a la vez, que las llevó lejos de sus familias, hijos, hijas y parejas, si las tenían. [...] [Esta migración es] Novedosa por el desacostumbramiento a las migraciones luego de más de medio siglo, pero también por los orígenes, acentos, colores, formas de vestir y de estar, de estas corrientes ingresando al país. Su presencia se destaca en el paisaje urbano.

Los y las migrantes son automáticamente identificados por la población local como extranjeros y no necesariamente bien recibidos (Uriarte y Ramil, 2017, p. 26-29).

Las injusticias socioeconómicas y culturales están arraigadas en procesos y prácticas que sistemáticamente ponen a unos grupos de personas en desventaja frente a otros. Ambas, por lo tanto, deben ser remediadas (Fraser, 1997). En ese mismo sentido, expresa Reygadas:

Atributos individuales, como la talla, el peso, la belleza, la apariencia física, el color de la piel, la fortaleza, la agilidad y la discapacidad física son fuente de muchas inequidades, no solo en profesiones íntimamente ligadas con las características corporales, como el deporte y el modelaje, sino en muchos empleos [...] estos atributos siguen contando, incluso en países que han aprobado leyes ex profeso para evitar este tipo de discriminación (2004, p. 10).

El sociólogo francés François Dubet (2015) sostiene que debido al debilitamiento de los lazos de solidaridad se erosiona la integración social, en el sentido de que el otro no es visto lo suficientemente como un semejante y por eso no buscamos la igualdad social. Es también esto lo que buscamos revertir cuando pensamos en nuestro proyecto de intervención, donde el inmigrante que

llega a nuestro país en busca de mejores oportunidades (siempre) y mejores condiciones de vida es visto muchas veces como una amenaza y no se le tiende una mano.

En una entrevista realizada, el autor afirma lo siguiente:

Mi hipótesis es que la elección de la igualdad o, más modestamente, de la reducción de las desigualdades, descansa sobre los lazos y los sentimientos de solidaridad, que hoy están en declive, y de cierta manera no queremos más “pagar por los otros”. Nuestro apego formal al principio de igualdad no se transforma en deseo de igualdad social cuando elegimos una escuela privada, los barrios socialmente homogéneos, la seguridad privada, cuando nos quejamos contra los impuestos, cuando excluimos a los nuevos migrantes (2015, s.p.).

En la misma línea, la argentina Inés Dussel plantea que

Hace falta dejar de ver solo cifras y vincularse con el sufrimiento propio y el de los otros frente a la desigualdad. Parece necesario avanzar en construir otra relación con los otros con algún ideal de universalización y de igualdad entre los seres humanos. Esa es una tarea social, política y pedagógica de primera importancia (2004, p. 3).

2.3.2. Socioafectividad y enseñanza de idiomas

El estudio de la afectividad en la enseñanza de idiomas cobra auge en los últimos tiempos (Arnold, 2000), aunque ya Krashen en 1982 con su teoría del filtro afectivo resaltaba la afectividad (actitud, motivación y personalidad) como condición a tener en cuenta para la adquisición de una lengua extranjera. En la enseñanza de ELSE en contexto con migrantes y refugiados es preciso considerar especialmente la incidencia del filtro afectivo en el aprendizaje. La manera de dirigirse a los estudiantes, la forma de comunicarse con ellos puede favorecer o reducir la ansiedad que a la hora de todo nuevo aprendizaje se encuentra presente. De esta forma, León (2007, como se citó en Rubio-Alcalá, 2015), luego de realizar un estudio respecto de las opiniones de los estudiantes sobre las actitudes de los profesores que reforzaban su autoestima, propone una lista, a considerar a la hora de la clase como, por ejemplo, el refuerzo positivo ante las intervenciones de los propios estudiantes. Ahora bien, se podría preguntar por qué prestar atención y considerar los postulados sostenidos por autores como Krashen (1982) respecto al filtro afectivo. El autor observó, entre otras cosas, que el estado emocional de los alumnos podía actuar como filtro para el

aprendizaje y, en especial, en la adquisición de segundas lenguas.

Según la hipótesis del filtro afectivo, la actitud del aprendiente —junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos— influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico o aducto, elemento a partir del cual se inician los mencionados procesos. Krashen (1982) distinguió la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad como los tres tipos de variables afectivas o actitudinales. Los aprendientes con un filtro afectivo bajo se distinguen de aquellos que lo tienen alto por los siguientes rasgos: buscar y recibir más cantidad de aducto, relacionarse con sus interlocutores con mayor confianza, mostrarse más receptivos y actuar con menor nivel de ansiedad.

Para autores como Ausubel, “la experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia” (1983, p. 1). Es pertinente recordar que la inmigración, teniendo en cuenta la dimensión antropológica, es un fenómeno que afecta psicológicamente al individuo, y más aún si se trata de un caso de inmigración forzada. En ese sentido, cobran especial interés las siguientes palabras:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983, p. 18).

En principio, es pensar la experiencia, al decir de Jorge Larrosa (2009), como eso que me pasa, no lo que pasa. Implica profundizar en la idea de eso como eso exterior, ajeno, otro, eso que me pasa pero que me ubica en un lugar de extranjero, lo que se denomina principio de exterioridad, alteridad y alienación. Y si bien la experiencia, al decir del mencionado autor, supone un acontecimiento exterior a mí, el lugar de la experiencia soy yo, por lo tanto, es siempre subjetiva: “se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase [...]. Se trata, por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto” (2009, p. 90).

La relación mencionada es compartida por autores como Contreras,

considerando que suponen dos formas de mirar y situarse en el mundo, desde la diferencia, desde la singularidad. No obedece a lo sabido ni a ningún plan, irrumpe ante lo previsto de múltiples formas, irrumpe el significado, y es experiencia, dice el autor citado, en tanto necesita nuevos sentidos, por lo que en ocasiones será “la novedad de lo que acontece lo que provoca el sentido de la experiencia, pero en ocasiones será la atribución de un nuevo sentido a lo vivido lo que hará de ello una experiencia” (2010, p. 25).

2.4. Interculturalidad

Hablar de un proceso de educación con migrantes hace necesario el abordaje del fenómeno desde una perspectiva intercultural:

[Podíamos quedarnos perplejas ante determinadas costumbres, conductas, etc., podríamos incluso no estar de acuerdo con algunas opiniones, pero aprendimos a escuchar, a respetar y, algo que nos ha servido en tanto otros ámbitos de la vida, a cuestionarnos lo establecido, intentar mirar lo nuestro sin etnocentrismo. Entonces no lo sabíamos, nos prepararemos para una sociedad plural representada en nuestras clases (Tuts y Moreno, 2005, p. 12).

En la definición de competencia intercultural de Byran (1995) se distinguen tres características esenciales, a saber: la dimensión sociocultural como parte central del aprendizaje, la presencia de la cultura original del alumno como base a partir de la cual el estudiante irá aprendiendo a comprender mejor la nueva lengua y una tercera característica que es el factor emocional-afectivo como parte importante de todo el proceso.

Unos y otros autores coinciden en afirmar que el tratamiento de la interculturalidad en las clases de lengua extranjera va mucho más allá de la adquisición de un sistema lingüístico de una nueva lengua. En este sentido, se considera que un enfoque intercultural es, por sobre todo, la oportunidad de apreciar lo diverso y ver en ello una oportunidad de aprendizaje compartido, derribando los propios estereotipos.

Al respecto, la Unesco sostiene:

La interculturalidad desde un enfoque integral y de derechos humanos se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. Para ello es necesario un abordaje sistémico del tema, es decir, trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros (2017, s. p.).

Debemos admitir que al comienzo de nuestra práctica no interpretamos la interculturalidad en todas sus dimensiones, para ser honestos. Al inicio del diploma y, sobre todo de la práctica, no percibíamos de la misma forma que la comunicación no incluye solo el lenguaje verbal, sino también, los gestos, las distancias que se interponen entre los interlocutores, hasta el modo de vestir, para citar solo algunos de estos aspectos culturales que se interpretan según diversos parámetros.

Respecto de la comunicación-cultura, Balboni sostiene que

In estrema sintesi, il principio di base della prima formalizzazione dell'approccio comunicativo era: per comunicare correttamente serve la competenza linguistica, per comunicare efficacemente serve la competenza pragmatolinguistica, per comunicare appropriatamente ed evitare errori che possono inficiare il buon esito dello scambio comunicativo anche tra parlanti pienamente padroni della lingua serve la competenza socio-culturale. Quest'ultima ha tre dimensioni: a. sociolinguistica, che in questo caso focalizza principalmente i registri: gli errori di registro prevalgono sulla correttezza formale e quindi impediscono l'efficacia pragmatica; b. cultura quotidiana, materiale, way of life: dall'organizzazione urbana a quella della scuola, dall'articolazione dei pasti ai loro componenti ecc., sono necessarie conoscenze specifiche per poter interagire in un dato Paese; c. civiltà, cioè valori di riferimento, way of thinking, cioè l'idea di uomo, di giustizia, di relazioni umane e sociali, e così via, di un popolo: sono gli elementi che definiscono l'identità di quel popolo, i cui membri vi si riconoscono perché condividono questi modelli di catalogazione e valutazione della realtà (2015, p. 2).

Lo extenso de la cita se justifica puesto que nos permite visualizar las distintas dimensiones que corresponden a la competencia sociocultural de la comunicación. Sin embargo, consideramos que no es posible enseñar la comunicación intercultural, sino más bien podemos aprender (y enseñar a los estudiantes) a observar la cultura y las interacciones interculturales que surgen en la cotidianidad que refiere al habitar las sociedades plurilingües. Vivir y convivir en la actualidad e intercambiar con el otro nos permitirá construir nuestra propia competencia intercultural. En el *Glosario de Educación Intercultural* se plantea que

La perspectiva intercultural considera la comunicación como una experiencia compartida y no como un acto personal con actores individuales y demuestra que la diversidad cultural es la matriz de la comunicación. Es decir, nos comunicamos precisamente porque somos diversos y diversas. Entre otras variables culturales, las que mejor explican el éxito o fracaso de la

comunicación son: el idioma, los códigos no verbales, la concepción del mundo, los roles que desempeñamos en las relaciones y los patrones de pensamiento (Argyle, 1982, s. p.).

Ahora bien, ¿qué sucede a la hora de poner en práctica la teoría y cómo saber si estamos promoviendo un real destierro de los estereotipos existentes, o simplemente reproduciéndolos? A continuación, se presentan algunos puntos que Estela Klett sugería.

¿Cómo lograr un enfoque intercultural en la clase? En este punto y como respuesta a la pregunta formulada, la reconocida docente y especialista en didáctica en lengua extranjera esboza una serie de respuestas a considerar respecto de cómo lograr un enfoque intercultural en la clase:

- a. Despertando la curiosidad hacia la nueva cultura.
- b. Ayudando al aprendiente a actuar en situaciones no habituales.
- c. Desarrollando conocimientos y habilidades para interactuar en situaciones de comunicación intercultural.
- d. Invitando al alumno a descubrir aspectos que desconocía.
- e. Implicando al alumno afectivamente.
- f. No reforzando prejuicios o estereotipos.
- g. Presentando valores, creencias, ideas, etc.
- h. Identificando y buscando soluciones a los problemas que producen emociones negativas y bloqueos (filtro afectivo).

Muchos de estos puntos efectivamente se nos ofrecieron como respuesta a la hora de implementar en las clases de ELE un enfoque intercultural, además de actuar como guía para saber si este enfoque efectivamente se estaba llevando a cabo. En este sentido, Bugnone plantea lo siguiente:

En la práctica de la enseñanza de una lengua extranjera se juega también el posible encuentro e interacción entre dos culturas, la interculturalidad. Esta se basa en la necesidad de comprender lo diferente de cada cultura y asumir la posibilidad de la convivencia democrática en tanto el otro representa una alteridad no asimilable, ni unificable, sino inmersa en su propia condición histórica como sujeto de enunciación (2015, p. 13).

Creemos que el encuentro entre las diversas culturas, al menos en lo que respecta a la enseñanza de ELE/L2 a migrantes y refugiados, es prácticamente ineludible, ya que es a partir del encuentro que surge la posibilidad de *deconstruir* para luego *construir*. Considerar y comprender a mi interlocutor, a ese *otro*

atravesado por su cultura se nos presenta fundamental. Quizá al inicio de la práctica no lo tuviéramos tan claro, o mejor seguramente nos hayamos equivocado más de una vez y seguro lo seguiremos haciendo, pero cabe ahora reflexionar al respecto y aprender del camino transitado, aprender de aquellas cuestiones que por naturalizadas (no naturales) no han podido percibirse antes. Al respecto, Dos Reis Batista, citado por Bugnone, sostiene:

Ao ensinar língua-cultura, tem-se a necessidade de desenvolvermos por meio da interação entre pessoas de diferentes culturas uma relação baseada no respeito às diferenças, desenvolver ou despertar a consciência que o outro não é melhor ou pior, apenas diferente. Não se trata do aprendente abandonar a sua cultura para absorver a outra e, sim, criar uma ponte de reflexão e aprendizagem da cultura estrangeira, respeitando a sua própria cultura também. Esse processo de interação faz parte do processo chamado interculturalidade (2015, p. 2).

Parecería ser de perogrullo (como sosteníamos al inicio de esta reflexión) que es necesario que un docente de lengua extranjera posea las habilidades que le permitan mediar entre distintas culturas. Sin embargo, en la práctica el docente es un ser humano con sus propios estereotipos y preconceitos respecto de su cultura y la de los demás, por lo que debemos, a nuestro juicio, poner sobre el tapete esos prejuicios para poder objetivarlos. Solo así podremos reflexionar y aprender de otras culturas, poniéndolas a un mismo nivel y sin ponderar una por sobre la otra, ya que, en ese juego —peligroso a veces, muy rico siempre— se puede osar de querer aculturizar al extranjero. Se entiende la aculturación como un proceso mediante el cual se entiende a una cultura (la que se impone) como superior a la otra.

En un enfoque intercultural, las diversas culturas se ponen a un mismo nivel y no existe superioridad por sobre otras. Consideramos fundamental lo que plantea la cita siguiente:

Reflexionar críticamente sobre la cultura en que se vive y comprender características de otras culturas desde una mirada no etnocéntrica, abierta al encuentro con el otro y consciente de las relaciones históricas y tensiones que pueblan su cruce, así como apuntar al enriquecimiento mutuo al compartir saberes, visiones y experiencias (Bugnone, 2015, p. 29).

En un contexto como lo es el de la inmigración aparecen otras cuestiones: “Al desconocimiento del idioma se suman el miedo a lo extraño, a formas de vida y

escala de valores enfrentadas, al individualismo y a la competitividad, muchas veces impropios de sociedades solidarias (Tuts y Moreno, 2005, p. 2). En todo momento, se tuvo muy presente los postulados que aquí se sostienen en el entendido que, a la vulnerabilidad de una situación de migración o refugio, se sumaba la condición del no manejo de la lectoescritura por parte de la alumna que, tanto la estudiante como nosotras —practicantes— no podíamos perder de vista, propiciando su derecho a aprender en un ambiente seguro, así como atendiendo a sus demandas de tiempo y dificultades para el seguimiento del curso.

Por tanto, nos preguntamos qué es la interculturalidad. ¿Poseen nuestras clases un enfoque intercultural?, ¿cómo es posible implementarlo en nuestras clases con una estudiante angoleña que no maneja las prácticas letradas?, ¿son las prácticas letradas a las que intentamos exponerla, características de nuestra cultura o de la suya?, ¿cómo seleccionar los materiales adecuadamente para el trabajo en tal situación? En este sentido, es fundamental pensar en autores como Boaventura de Sousa (2022) o Unceta. Este último, retomando a Giddens, plantea respecto a la globalización:

Giddens señala que dicho proceso [el de la globalización] no se presenta vacío de contenido, sino que encarna un tipo de relaciones basadas en la hegemonía de las formas de vida y de organización social propias de occidente. En este sentido, el proceso de globalización constituiría un fenómeno que camina paralelamente al proceso de modernización occidental (2011, p. 114).

Se trata de acercarnos a los materiales, a los recursos didácticos con una mirada crítica que en tanto docentes debemos desarrollar para observar la manera en que estos fenómenos concernientes a la cultura —y a hegemonías sociales— interrogan, interpelan y transforman las prácticas de formación y de desarrollo profesional.

Entendemos la educación como acción en un ámbito o institución educativa. Al decir de Minicelli (2013), nuestro accionar se potencia desde lo más mínimo que podamos pensar como acción. En directa relación, se piensa en las “ceremonias mínimas”, por ejemplo, en una clase de ELSE para migrantes se les puede otorgar una cordial bienvenida para que la llegada al aula —lugar de encuentro— sea más que significativa, más aún si se los llama por su nombre propio cuando apenas han acabado de llegar. Por otra parte, en relación con las

adecuaciones curriculares, algo tan simple pero tan significativo al mismo tiempo, se puede invitar al estudiante a que se siente cercano al pizarrón porque tiene baja visión, o acercarnos al estudiante para preguntarle si está bien, si necesita algo, conversar en el sentido planteado por Skliar (2013). Este sentido, y en el marco de lo que la globalización con sus flujos migratorios en masa acarrea, adscribimos a lo sostenido por Viera respecto a la educación:

La educación, desde sus diversas propuestas programáticas y metodológicas, apostaba a una formación con nociones de tiempo y espacio que ya no son acordes a los ritmos y estilos de vida presentes. Lo “global”, “flexible”, “instantáneo” promueven nuevas perspectivas y actitudes que no condicen con prácticas educativas sostenidas en viejos preceptos tradicionales (2003, p. 1).

Nuevas prácticas educativas para nuevos tiempos: bien podría oficiar esta frase de eslogan publicitario de un colegio de élite, sin embargo, lo que sí parece ser claro es que las prácticas educativas no acompañan el devenir de los cambios bruscos y acelerados a los que nos lleva la era de la globalización. Hoy, cuando la tendencia es la individualidad y la individualización de las acciones, junto con el egoísmo —producto del liberalismo exacerbado—, elegimos la producción de conocimiento en conjunto, la producción con el otro. El concepto de interculturalidad nos obliga a desplazarnos del lugar de etnocentrismo, no solo a nivel discursivo, sino también en nuestro accionar. En directa relación, Viera afirma: “el tema resulta ser cómo generar otras ‘zonas liberadas’ por donde transite la capacidad de aventura. Aventura para transformar, para producir, para apropiarnos de nuestros saberes y nuestros poderes” (2003, p. 5).

Y en esta aventura, ¿qué mejor que pensar nuestras prácticas educativas y nuestro accionar en conjunto, con un colega, con un compañero, con otro? Viera sostiene:

Hablamos de globalización, mundialización cuando efectivamente, como dice Horst Kurnitzky la “globalización es concentración”, concentración del poder económico y la subordinación de la sociedad al primado de ese poder. El comunicólogo crítico estadounidense Herbert Schiller nos proporciona una explicación más amplia: En realidad, el término es engañoso pues da, erróneamente, la impresión de que todo ha sido mundializado. Los principales actores de la mundialización son las grandes firmas del automóvil, del petróleo, de la banca, de los bienes de consumo, de la comunicación, de los medios, de los servicios electrónicos, y su forma de funcionamiento es cada vez más transnacional. Es por su cuenta y en su interés que se toman hoy día las

decisiones políticas en Estados Unidos, en Japón y en Europa. Existe una cierta coordinación entre estos grupos a fin de garantizar un mínimo de estabilidad y de seguridad para las operaciones planetarias de este sistema transnacional tomado en su conjunto, y dentro de cada país para los “campeones nacionales” (2003, p. 4).

En este proceso mundial donde todo va cambiando, todos los seres humanos nos vemos involucrados y la educación no es ajena a estas características. Allí también se producirán nuevas lógicas, nuevas subjetividades:

Nuevas lógicas de subjetivación que nos transversalizan. Deconstruir esas lógicas para no oponerse reactivamente sino utilizando los instrumentos apropiados a objetivos definidos en nuevos contratos educativos entre los actores concretos y las instituciones. “Ni apocalípticos, ni integrados”, apropiarse “instrumentalmente de la realidad para transformarla” (Viera, 2003, p. 6).

Como sostiene Unceta:

Apelando a la necesidad de actuar desde el nivel local en la puesta en marcha de alternativas a un modelo de desarrollo como el actual, tan injusto como inviable, reivindicando al mismo tiempo el diálogo y el encuentro entre diversas perspectivas locales en la búsqueda de referencias comunes para una globalización alternativa. No podemos esperar a que el mundo cambie para comenzar a trabajar desde lo local. Pero tampoco podemos trabajar desde lo local como si el mundo no existiera (2011, p. 114).

No podemos negar la vertiginosidad de los cambios actuales, de la “modernidad líquida” al decir de Bauman (2000), pero sí podemos reflexionar sobre cómo vamos a convivir con ella. Retomando a Byung-Chul Han:

Hoy, el globo entero se desarrolla en pos de formar un gran panóptico. No hay ningún afuera del panóptico. [...] Hoy, contra lo que se supone normalmente, la vigilancia no se realiza como ataque a la libertad. Más bien, cada uno se entrega voluntariamente a la mirada panóptica. A sabiendas, contribuimos al panóptico digital, en la medida en que nos desnudamos y exponemos. El morador del panóptico digital es víctima y actor a la vez. Ahí está la dialéctica de la libertad, que se hace patente como control (2013, pp. 94-95).

Entonces, ante tanta vertiginosidad de cambio, tendríamos que parar a pensar y pensarnos: ¿cómo articular el mundo psíquico de lo social?, ¿cómo formar parte sin repetir patrones?, ¿cómo permitirle al deseo que no se reprima ante tanta manipulación y pueda producir sus formas deseantes?, ¿cómo

construir un estudiante motivado y con estrategias de aprendizaje que promuevan el aprendizaje y enseñanza sin categorizarlo o estigmatizarlo, produciéndole desestímulo, quitándole energía libidinal a su propia vida? Araújo sostiene que en la era del vacío es importante resignificar los espacios grupales en los que se fomente la solidaridad, como forma de hacer frente al individualismo y a las subjetividades formadas en el ciber mundo (2016).

2.5. Enfoques y metodologías de enseñanza

El sentido que los estudiantes otorgan a las actividades de aprendizaje también depende del contexto social, familiar y del entorno educativo, de aquello que resulta significativo para esa comunidad escolar. Por eso, Philippe Perrenoud (2007) sugiere hablar del sentido del trabajo, de los saberes, de las situaciones y de los aprendizajes, y afirma que el sentido se construye considerando los valores y las representaciones de una cultura, y que dicha construcción se produce en una situación determinada a través de las interacciones y los intercambios (Anijovich y Mora, 2010). Al respecto, señala Freire (1997) que la enseñanza implica la creación de posibilidades para que el estudiante construya sus propios conocimientos.

Por tanto, no es indiferente de dónde provienen los estudiantes, el contexto el cual los envuelve como sujetos sociales, ya que su bagaje personal siempre incide en los procesos de aprendizaje. Según Anijovich y Mora,

Pensar en nuestros alumnos concretos y en su contexto generacional implica también tener en cuenta sus estructuras cognitivas. Al respecto, otra idea muy difundida en los ámbitos escolares es el hecho de que se aprende relacionando conocimientos nuevos con conocimientos previos; y de este modo, se construye el aprendizaje significativo. Recordemos el origen de esta concepción. La noción de aprendizaje significativo es elaborada por David Ausubel. Aprender significa, para este autor, “construir sentido respecto de un objeto, de un procedimiento, de un evento”, etc. Para que esto ocurra, se requieren dos condiciones:

- Las nuevas ideas se deben relacionar con algún aspecto existente y específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno;
- El estudiante se debe comprometer con su aprendizaje, es decir, debe estar dispuesto a relacionar significativamente, y no ritualmente, el material que aprende (2010, p. 30).

La tarea del nuevo docente o de la nueva figura social del docente remite a brindarles a sus estudiantes la posibilidad de transmutar las pericias que vienen con el sujeto mismo, con lo que ya trae desde sus orígenes y los contextos con

los que está en contacto. Sin alumnos, no es posible ejercer el rol que devienen en los docentes; pero tampoco viceversa. La tarea del docente ha mutado mucho a lo largo de estos años, así mismo, las teorías pedagógicas que analizaron su desarrollo. Cada profesor trae una capacitación educativa diversa, no solo por los roces de las corrientes pedagógicas o de la generación de estudio, sino por afinidades con una manera de proyectar o explayar la teoría, por eso, resulta interesante desandar los diversos enfoques de enseñanza que se han podido analizar.

Los autores Fenstermacher y Soltis (1998) han determinado y analizado tres tipos de docentes, es decir, tres maneras de concebir la enseñanza a partir de la figura de autoridad. Estos determinan, entonces, que se concibe al docente a partir de su metodología y estrategias de enseñanza como: el docente ejecutivo, el docente terapeuta y el docente liberador. Ahora bien, cada docente tiene su particularidad y al describir a cada uno, los autores no bogan por la elección de un tipo de enfoque, sino que destacan que cada docente es productivo y tiene una elección de las metodologías de enseñanza a raíz del contexto educativo en el que se desenvuelven. No siempre se utilizarán las mismas estrategias o herramientas ya que cada grupo estudiantil presenta sus particularidades, por eso, la tarea educativa se caracteriza por ser flexible y mutable. Aunque, en este caso, es importante poder detenerse en el enfoque de un docente liberador, es la manera en la cual se enfocará este trabajo para desarrollar su hipótesis. Es importante destacar la importancia de la figura del liberador dado que es una figura en la que se propicia la autonomía del conocimiento, a diferencia de las anteriores.

La metodología de un docente liberador está atravesada por los conceptos de libertad y *paideia*. Por un lado, se propone a la libertad pensada como una manera de encauzar al conocimiento que libera y emancipa, en este sentido, el tipo de metodologías que se emplearán tendrán por objeto poner en cuestión o tensión las nociones sociales en las que se encuentra inmerso cada sujeto en las diversas sociedades.

La emancipación se trata de poder discernir las normas y los preceptos bajo los que cada estudiante se encuentra inmerso. Aquí se propone una mirada crítica a la institución educativa como reproductora social de desigualdades, se espera entonces, un cambio de paradigma (Anijovich y Mora, 2010, p. 97).

En este punto, el ideal de liberación también atraviesa el concepto de *paideia*. Por tanto, el fin de este enfoque o esta manera de enseñar recae en que el conocimiento es una puerta hacia la liberación no solo intelectual, sino también normalizadora y moral de las sociedades, lo que permite al alumno comenzar a construir su propia ideología y pensamiento crítico. Las competencias remiten no solo al conocimiento teórico sino también a un saber pensar para poder hacer, ser y vivir en sociedad. A raíz de esto, se propone un gran desafío para el sistema educativo: por un lado, tiene la responsabilidad de formar y capacitar profesionales de la educación bajo este nuevo enfoque educativo y, por el otro, exigir a las instituciones la elaboración de una nueva currícula o contrato pedagógico en el que tenga como centro el desarrollo integral del alumno para poder insertarse en la sociedad como ser autónomo y autocrítico. Parte de esta nueva emancipación implica definir las nuevas concepciones de libertad, tanto para los docentes como para los alumnos que se encuentran inmersos en ella. Para concluir, es importante tener en cuenta que la construcción de subjetividades y las experiencias escolares resultan un proceso clave en la constitución de cada participante como sujetos autónomos (*per se*). En este aspecto en particular, parte de cómo se permiten articular con el resto de los integrantes, cómo se enmarcan en un nuevo contexto curricular y escolar, el cual será el puntapié para sus proyectos de futuro, y cómo la apropiación de los conocimientos y reflexiones de sus prácticas darán cuenta de sus conceptos ideológicos para el día de mañana.

2.5.1. ¿Qué es enseñar?

La enseñanza ha sido conceptualizada a lo largo de la historia de la formación educativa, que se define como un proceso de transmisión:

Enseñar es presentar y hacer adquirir a los alumnos conocimientos que ellos no poseen. Esos conocimientos no se confunden con cualquier tipo de información, que sería igualmente nueva para los alumnos. Se distinguen de estas porque tienen un valor utilitario (útiles para la adquisición de otros conocimientos) y cultural (útiles para la formación del espíritu de quienes los adquieren) (Cousinet, 2014, p. 2).

Aunque, si se piensa a la enseñanza como un actor dentro de un vínculo educativo, el acto de emisión resulta inacabado. Morales (2019) destaca un debate interesante acerca de las herramientas que poseen los nuevos

educandos en la realidad escolar y la transformación del sistema educativo. En dicho trabajo, enuncia que la educación se plantea como una relación entre los frentes inherentes el uno del otro: el educador y el educando, concepto tomado de Freire (1985), los cuales se plantean como elementos dominantes en la escuela, ya sea dentro o fuera de ella. Cuanto más se analiza este tipo de relaciones, más se afirma que se construyen como vínculos dependientes.

El autor compara con la noción de narrativa, la noción más clara en tanto la figura de la dependencia del otro, ya que la naturaleza del vínculo docente-alumno parte de la comunicación:

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto —el que narra— y objetos pacientes, oyentes —los educandos (Freire, 1985, como se citó en Morales, 2019, p. 71).

Esta noción comunicativa define a la expresión formal de un enunciado o varios enunciados de un acto de la comunicación, la cual puede efectuarse de manera oral, escrita y, también, de manera audiovisual. Para poder efectuar un discurso es imprescindible tener en cuenta la tríada enunciator (quien emite el discurso, lo formula y expresa), enunciatario (quien recibe el discurso emitido por el enunciator) y enunciado (el contenido discursivo). Es consustancial la presencia de un destinatario en una situación discursiva, ya que no existe discurso que no esté dirigido a un *tú*. Cada locución o alocución que es emitida y expresada por un *yo* remite inherentemente a un destinatario, a un otro. En línea con esto, todo enunciator asume el lenguaje para dirigirse a otro y esta operación implica, necesariamente, un desdoblamiento del sujeto.

Cuando se habla de un acto de enseñanza y aprendizaje, es posible sostener la misma noción. No es posible pensar en un acto de transmisión de contenidos por parte de un educador sin la idea de que existe un sujeto que pueda transformar tal recorte en habilidades. De todos modos, resulta hoy en día una tarea compleja. El oficio de enseñar, según Alliaud, es un ejercicio en constante mutación ya que, para poder constituir un acto de enseñanza, destaca:

Maestros y profesores tienen que crear condiciones que no están dadas o aseguradas, más allá de lo que acontece. Paradójicamente, en tiempos de declive y decadencia de los procesos de socialización e intervención sobre las

personas, se le pide mucho a las escuelas y a sus maestros: desde lo más elemental hasta lo más complejo. Ya no alcanza con enseñar a leer, escribir, realizar operaciones matemáticas básicas y tener una noción general sobre la historia y geografía locales; hoy la escuela tiene que asegurar la apropiación de conocimientos y habilidades complejas, necesarias para convivir y relacionarse con otros (2015: p. 321).

En este intento por encontrar otras formas posibles de enseñar, dándole otros sentidos a la educación, coincide con García Canclini (2004) cuando sostiene que no hay que seguir oponiendo los libros a la televisión o a las pantallas inalámbricas, sino que convendría ensayar formas diversificadas de fomentar la lectura y la capacidad crítica en el mundo digital en sus múltiples oportunidades, en las páginas encuadradas, en las pantallas públicas y en las personales.

2.5.2. Enseñar y aprender lenguas no maternas

Enseñar y aprender lenguas distintas de la materna es una actividad social tan antigua como la misma civilización humana, según los registros escritos. No obstante, se convirtió en una preocupación formal del campo de la lingüística recientemente.

De acuerdo con Calvo (1999) y Richards y Rodgers (1998), la atención teórica respecto de la enseñanza de lenguas no maternas comienza en los años sesenta en Estados Unidos. En ese momento fundacional se pretendía depurar el aprendizaje de idiomas extranjeros por parte de los soldados norteamericanos desplazados en Europa, para lo que se requirió de la ayuda especializada de los lingüistas. Además de soldados desplazados, también aprendían lenguas diferentes de la propia los estudiantes en los centros de formación, quienes comerciaban internacionalmente, y los científicos que buscaban intercambiar conocimiento. Este grupo de personas pronto se destacó por “dominar las lenguas extranjeras” (Asensio Pastor, 2020).

Existen otras circunstancias para la adquisición de lenguas no maternas. Por ejemplo, en las sociedades multilingües los individuos adquieren desde su infancia una lengua diferente de la familiar, incorporada a sus entornos comunicativos cotidianos desde su primera socialización. A propósito, Nussbaum y Unamuno (2014) examinan diferentes aspectos de la educación plurilingüe en España y América Latina. Por otro lado, aprender una nueva lengua puede ser

la consecuencia de los movimientos migratorios. En este sentido, quien se incorpora a una nueva sociedad precisa del idioma de acogida para poder integrarse en ella. Entonces, pronto aparece un nuevo dominio: el de las segundas lenguas. Hacia mediados de los ochenta aparece bibliografía especializada con lineamientos esenciales (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Desde ese momento, encontramos una continuada subespecificación de áreas dentro de estas enseñanzas que supuso, no solo cierta redefinición conceptual, sino además el desarrollo de estrategias específicas de enseñanza. De acuerdo con Asensio Pastor (2020), la enseñanza de lenguas no maternas comienza a clasificarse en enseñanza de lenguas extranjeras y enseñanza de segundas lenguas. Si bien hay un evidente parentesco, cada tipo de enseñanza tiene una metodología pedagógica diferenciada.

En los últimos tiempos, la lingüística aplicada procura responder a una figura social que, no desconocida en las sociedades europeas, sí que ha incrementado de manera muy notable su presencia en relación con etapas anteriores (tal y como lo dejamos evidenciado con datos estadísticos recientes). Siempre hubo refugiados en Europa, pero no tantos, tan extendidos por todo el continente, tan heterogéneos en su procedencia ni tan signados social y geopolíticamente. De modo que, en el plano lingüístico, aparece la necesidad de adquirir las lenguas propias de las sociedades receptoras, así como si esto puede resolverse mediante metodologías convencionales o si, por el contrario, abre un nuevo campo de especificidad. Precisamente, ese interrogante rige el trabajo de Asensio Pastor (2020), que encontramos sumamente rico en su aporte. La autora repasa los posibles condicionantes de esa problemática, con la pretensión de establecer un marco de referencias que sea de utilidad para proceder en esa dirección.

Sabemos que la alfabetización es un proceso paulatino y los alumnos que se alfabetizan en una nueva lengua tienen diferentes perfiles, por lo cual, es adecuado proporcionarles apoyo específico, adaptado a sus necesidades. Precisamente, Sosinski *et al.* (2018) presentan cinco herramientas y metodologías para la adquisición de la lectoescritura por parte de inmigrantes adultos. Desarrollan el método de palabra generadora y el instructor digital de alfabetización que se centran en la decodificación inicial de palabras. En cambio, el enfoque de experiencia lingüística y el proyecto de creación de libros de lectura

Simple Stories son apropiados para mejorar la comprensión lectora. Por último, la *Plataforma de Lenguas de Herencia* se ajusta al uso de la lengua materna de los alumnos. Justamente, sobre estas cuestiones le preguntamos en la entrevista que nos concedió.

2.5.3. Enseñar una lengua no materna a refugiados

Aprender la lengua del país receptor puede resultar conveniente, desde el momento en que facilitará la socialización de migrantes y refugiados, así como el desarrollo de su autoestima, extendiendo su resiliencia y, por tanto, su capacidad para superar circunstancias traumáticas (Capstick y Delaney, 2017). Precisamente, el estudio de Keyes y Kane (2004) sobre la salud mental de refugiados bosnios en Estados Unidos indica que poder desenvolverse en la lengua del país de acogida es uno de los elementos que facilitan el sentido de pertenencia y la adaptación exitosa de dichos refugiados, entre otros aspectos.

La bibliografía en el tema remarca el rol que desempeña la adquisición de la lengua de acogida, por ser un estímulo para superar los traumas psicológicos de los refugiados y potenciar su resiliencia (Chadwik y Awad, 2016; Capstick y Delaney, 2017; Finn, 2010; Utria, Robledo, Martínez Ortega y Cañon Zabala, 2015). Por tanto, indudablemente, el aspecto lingüístico debe incluirse en los programas de integración de estas poblaciones (Feuernherm y Ramanathan, 2015).

Por otra parte, el aprendizaje de la lengua de acogida se convierte en un requisito legal. Por ejemplo, los refugiados en Suecia deben pasar un examen en esta lengua para poder acceder al mercado laboral (Elmeroth, 2011). Asimismo, no son pocos los países que exigen competencia comunicativa certificada en la lengua oficial de esos países para obtener la ciudadanía o, en última instancia, la nacionalidad como es el caso de España (Asensio Pastor, 2020). En este sentido, se encontrarían en una situación similar a la de los inmigrantes, sobre los que hay una prolija atención en la política lingüística de los países occidentales. En García-Marcos (2002) se rinde cuenta de las principales soluciones adoptadas por los estados occidentales, de su rendimiento social y hasta de las reservas éticas que pudieran formularse.

Sin embargo, en el caso de España no existe una política lingüística nacional que preste atención lingüística al migrado, cuestión que ya señaló Salazar (1998)

en los noventa y que todavía sigue vigente, como acontece en otros países con mayor tradición migratoria como Gran Bretaña, que tiene en marcha un plan nacional desde los sesenta: *Linguistic Minorities Project* (Mateo, 1995). No obstante, en España sí existen políticas lingüísticas autonómicas bastante explícitas en esa dirección (Asensio Pastor, 2020).

2.5.4. Procesos de adquisición de la lengua no materna

En los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras es previsible que intervengan el resto los factores pertinentes entre otros grupos de hablantes, es en este sentido, que Asensio Pastor indica que lo que sigue no es privativo de los refugiados. En primer lugar, y como es esperable suponer, la edad puede condicionar significativamente el aprendizaje. De hecho, si revisamos la literatura existente en el tema, encontramos que desde hace tiempo se desatendió el tan trillado tema de la “irreversibilidad de los condicionamientos psicológicos vinculados a la edad de aprendizaje lingüístico” (Santos, 1999; Muñoz, 2002; Salazar, 2004, García-Marcos, 2018). No obstante, la edad puede actuar asociada con otros aspectos considerablemente activos. De esa manera, los niños y jóvenes suelen focalizarse más que los adultos en los procesos de enseñanza, precisamente porque carecen de otras preocupaciones vitales que sí tienen los segundos (Asensio Pastor, 2020). Empero, puede que los migrantes y refugiados no hayan desarrollado una formación básica en su país de origen, o que procedan de contextos multilingües y, por eso, estén familiarizados con el desarrollo simultáneo de competencias comunicativas en su propia cotidianidad.

Pensando en la composición de los grupos de estudiantes, Asensio Pastor (2020) considera que el género es una variable a considerar. No porque introduzca diferencias biológicas, sino por la posibilidad de admitir estereotipos sociales vinculados a hombres y mujeres. Veamos cómo el género suele determinar el grado de formación de los estudiantes:

Sabemos que existen comunidades en las que los varones reciben más escolarización que las mujeres, lo que les permite acceder a estudios superiores. De hecho, según el *Tercer informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura los datos al respecto son determinantes. De los 758 millones de adultos con dificultades para leer y escribir, las mujeres representan dos tercios, o lo que es lo mismo, están en torno a 479 millones de personas (Unesco, 2017).

Asimismo, en diferentes marcos socioculturales el género puede determinar necesidades comunicativas más concretas. Por ejemplo, las mujeres dedicadas al hogar en sus países de origen probablemente tendrán demandas lingüísticas relativas al espacio privado (el ámbito doméstico) y los hijos (crianza, educación y sanidad). Igualmente, habría que considerar que algunas de ellas proceden de sociedades con esa construcción y delimitación de roles sociales, por lo que se podrían dar en el aula dinámicas que reprodujeran esos mismos modelos, como inhibición cuando se encuentra en grupos mixtos (Asensio Pastor, 2020).

Además de la edad del alumno y cierto estereotipo asociado al género, la bibliografía revisada nos indica que el grado de instrucción contribuye como el tercer factor condicionante a la hora de aprender una lengua no materna en una sociedad de acogida (Santos, 1999; Muñoz, 2002; Salazar, 2004; García-Marcos, 2018). Por un lado, cuanta más formación lingüística se tenga o antecedentes en el aprendizaje de una lengua extranjera, se adquiere cierto automatismo y destrezas en el aprendizaje de otras lenguas. La experiencia previa resulta altamente positiva para una eventual expansión de competencias comunicativas posteriores. Por otro lado, el grado de instrucción influirá en las demandas formativas de los alumnos, así como a las demandas de contenidos lingüísticos, culturales y pragmáticos. Igualmente, puede afectar a múltiples aspectos de la dinámica áulica, comenzando por los estilos de aprendizaje que puedan aplicarse y continuando por el ritmo de las clases, el uso de metalenguaje, la preferencia por destrezas y habilidades complejas, las expectativas sobre la práctica docente y la demanda de materiales didácticos concretos (Asensio Pastor, 2020).

Como es previsible, la lengua de procedencia introduce condicionamientos de considerable peso. En primer lugar, la distancia tipológica entre la lengua de origen y la lengua meta resulta determinante para las nuevas adquisiciones lingüísticas. La secuencia de aprendizaje se acelera en las próximas, pero la de discriminación última se fortalece con la distancia tipológica. Es más fácil empezar a aprender una lengua familiarmente próxima, aunque los últimos estadios elevados de la lengua meta son más propicios desde la distancia interlingüística que evita interferencias de todo tipo. En segundo lugar, puede resultar igualmente decisiva la escritura, no solo en cuanto a la su dirección y grafemática, sino además al nivel conocimiento metalingüístico que se tenga de

esta (Asensio Pastor, 2020). En la misma línea, Bigelow, Vanek, King y Adi (2017) sugieren que es necesario contar con el sustrato de procedimientos y estilos de aprendizaje importados de los países de origen.

Otro factor que condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje es la heterogeneidad lingüística de los grupos. En lenguas extranjeras es habitual trabajar con grupos de la misma procedencia, dentro incluso de programas previamente establecidos y regulados. Sin embargo, la enseñanza de segundas lenguas se dispersa considerablemente más, aunque mantiene latente la posibilidad de confeccionar grupos con una cierta uniformidad en función de sus zonas o lenguas de procedencia. El caso de los refugiados es más complejo debido a su propia naturaleza, pues proceden de emplazamientos mucho más aislados, en ocasiones individuales, con asentamientos dispersados, en los que coinciden con refugiados de otras zonas. Como sugiere Asensio Pastor (2020), aunque se formaran grupos de la misma procedencia social y lingüística, estarían compuestos por alumnos con distinto tiempo de llegada y, naturalmente, con diferente grado de adquisición de la lengua de acogida. El Manifiesto de Santander, uno de los principales documentos en torno a la enseñanza de lenguas a migrantes, establece:

Las sociedades receptoras, que se benefician en muchos sentidos por la llegada de personas inmigrantes, deben proporcionar una atención global a estos nuevos grupos de población, contemplando las múltiples facetas del individuo y sus necesidades. Se trata, en definitiva, de atender a los derechos universales de toda persona, tanto desde el punto de vista de la defensa de los derechos humanos, como en el respeto hacia nuevas lenguas y culturas (2006, p. 95).

A modo de cierre, este marco teórico involucra conceptos que atañen a diversas dimensiones que hemos decidido catalogar como dimensión humana, dimensión pedagógica y dimensión de inclusión. Cada una de ellas se nutre de diversos factores que inciden de alguna manera en la práctica educativa, y todas concluyen en la primera, que engloba a todas, la dimensión humana. Respecto a la experiencia educativa, se discutieron concepciones sobre la experiencia, la relación pedagógica entre docente y estudiante, la socioafectividad en la enseñanza de idiomas y el enfoque intercultural. Sobre los procesos de adquisición de segundas lenguas, se revisaron factores que pueden incidir como la edad, género, escolaridad previa, lengua materna, heterogeneidad de los

grupos, entre otros. En síntesis, el marco conceptual analiza integralmente distintas aristas del objeto de estudio: la alfabetización en lengua no materna de una estudiante migrante en situación de vulnerabilidad.

Capítulo 3. Metodología

3.1. Paradigma de investigación

Un paradigma, en el ámbito de la investigación científica, constituye un conjunto de principios, métodos y axiomas que delimitan un campo científico, definen los objetos que lo conforman y sus leyes fundamentales, establecen su problemática y los métodos para su estudio, además de guardar una fuerte relación no solo con otras disciplinas científicas, sino también con la cultura, la filosofía, la religión e ideologías de las sociedades en las que el paradigma se asume (Maletta, 2020). En este sentido, se debe tener en cuenta el contexto de la investigación, puesto que los paradigmas representan una manera de concebir la investigación y abordarla.

Para la presente investigación se asume el paradigma interpretativo, tal y como plantea Jazen:

Al paradigma interpretativo también se lo conoce como fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Tiene sus antecedentes históricos en trabajos de autores como Dilthey, Rickert, Weber y escuelas de pensamiento como la fenomenología y la sociología cualitativa. Este punto de vista pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción (2021, p. 18).

El asumir el paradigma interpretativo implica dirigirse a revelar el significado de las acciones humanas y de la vida social, en general, a partir de la penetración en la subjetividad del ser humano, sus situaciones, creencias, motivaciones e intenciones que los guían a actuar (Nurka, 2010). Según Guba y Lincoln (1994, como se citó en Janzen, 2021) la investigación interpretativa evidencia, entre otras, las siguientes características:

- a. Se desarrolla en ambientes naturales, pues los fenómenos sociales no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos.
- b. Tiene como principal instrumento de investigación al ser humano que investiga, puesto que no es factible diseñar un instrumento no humano capaz de adaptarse a realidades y contextos diversos.

- c. Maneja el conocimiento tácito, además del conocimiento de tipo proposicional, ya que facilita a quien investiga a reconocer las particularidades de los fenómenos objeto de estudio.
- d. Utiliza métodos cualitativos, de manera general, porque se adaptan mejor a las diversas realidades que se afronta en el trabajo de campo.
- e. Analiza los datos de forma inductiva, ya que ofrece grandes ventajas para la descripción y comprensión del entorno en el cual se ubican los fenómenos a estudiar.

Al tomar en cuenta lo antes expuesto y las particularidades del objeto de estudio de la presente investigación —un proceso de alfabetización en español como segunda lengua—, es que se asume el paradigma interpretativo para sistematizar esta experiencia educativa. En este sentido, ello facilita que el análisis del objeto de estudio se realice con carácter holístico, para tratar de comprender el proceso en su totalidad (fases y momentos que lo conforman), desde perspectivas diversas, teniendo en cuenta el aporte de disímiles sujetos, estén o no directamente relacionados con la alfabetización de la estudiante, con énfasis en herramientas de índole cualitativa, así como en el vínculo estrecho entre quien investiga y los sujetos y en la revelación de las cualidades del fenómeno que permitan su sistematización.

3.2. Enfoque metodológico

Es sabido que a partir del paradigma desde el cual se ubique el investigador se aplican distintos métodos, principios e instrumentos durante la labor de investigación, lo cual otorga cualidades y singularidades propias a la investigación. En estrecha correspondencia con el paradigma de investigación que se orienta este estudio, se selecciona el enfoque metodológico cualitativo. En este sentido, Weber, uno de los mayores representantes de la metodología cualitativa, sostiene al respecto:

Mientras en la astronomía los cuerpos celestes nos interesan en sus relaciones cuantitativas, susceptibles de medición exactas, en las ciencias sociales nos concierne la tonalidad cualitativa de los procesos [...] cuya comprensión por vía de la revivencia es una tarea específicamente distinta de aquella que pueden pretender resolver las fórmulas de las ciencias naturales y exactas en general (Weber, 1903, como se citó en González, 2003, pp. 129-130).

Parece peculiar aquí el uso del vocablo 'revivencia', pues esta investigación

tiene como finalidad sistematizar la experiencia educativa objeto de estudio, es decir, su re-vivencia y posterior análisis crítico, para así comprender desde la mayor complejidad posible las particularidades de este fenómeno difícil de cuantificarse. En el caso particular de esta investigación, asumir el enfoque metodológico implica “develar por qué un fenómeno ha llegado a ser así y no de otro modo. De manera que focaliza su atención en la descripción de lo individual, lo distintivo” (González, 2003, p. 129). Al posicionarse en este enfoque, el trabajo metodológico de este estudio se caracteriza por:

- a. La flexibilidad en el desarrollo del proceso indagativo, lo que implica la posibilidad de hacer cambios y reajustes en todas las instancias de la tesis para atender a las emergencias que resulten, principalmente, en el trabajo de campo.
- b. Sustentar el abordaje del objeto de estudio en la recopilación de datos de índole cualitativo, ya que las diversas esferas de la actividad humana y las prácticas discursivas de sus actores lo nutren.
- c. La utilización de técnicas de investigación coherentes con la naturaleza de los datos a recabar (entrevista en profundidad y análisis de materiales-clases dictadas-bitácora).
- d. La selección de una muestra no representativa, conformada por sujetos con vínculos particulares con la problemática de la investigación y, por tanto, los conocimientos necesarios para contribuir a la finalidad de este estudio.

3.2.1. Tipificación de la investigación

La presente investigación se tipifica, según su finalidad, como aplicada, pues su desarrollo no se limita a la producción de teoría sobre la problemática objeto de estudio, sino que, además, se emplearán técnicas e instrumentos para la obtención de la evidencia empírica que propicie el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Si se atiende a la naturaleza de los datos con los que se trabajará en el abordaje metodológico del objeto de estudio, esta tesis se tipifica como cualitativa. Por su parte, según el alcance de los objetivos formulados su diseño es descriptivo, ya que se limita a comprender y(o) interpretar un proceso educativo, sin dar cuenta de las relaciones entre variables o componentes del objeto de estudio.

Por otra parte, el uso de las variables es no experimental debido a que se

basa en la observación de fenómenos tal y como se dan para luego analizarlos. Es importante destacar también que el estudio es transversal ya que analiza un período determinado, específicamente se centra en la sistematización de la experiencia educativa acontecida durante el período 2017-2018 para objetivarlo, repensarlo, sistematizarlo y resignificarlo seis años más tarde.

3.2.2. El estudio de caso como método de la investigación

En esta instancia indagativa se asume el estudio de caso como un método, si bien en la literatura sobre la temática se le reconoce también como estrategia metodológica o asociado al procedimiento muestral. Se estudia un caso cuando este despierta un interés muy particular, de ahí que se busque el detalle de la interacción con sus contextos. En este sentido, el estudio de casos es un proceso en el que se indaga la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en contextos relevantes (Stake, 1994).

Al atender los criterios de este autor, así como a las características del objeto de estudio, la investigación se constituye como un estudio de caso intrínseco, debido al interés de quien investiga por producir conocimientos sobre ese caso en particular, sin interés de aprender con su estudio sobre otros casos o la problemática en general. En otro orden, y siguiendo los criterios del mismo autor, se entiende como un caso atípico, ya que el proceso de alfabetización que se sistematiza en la presente investigación tuvo particularidades que lo constituyeron como único y excepcional para el contexto educativo uruguayo, en tanto que no se halló registro de una experiencia con tales características: una práctica de alfabetización en ELSE a una estudiante refugiada.

Por su parte, si bien el proceso de alfabetización se centró en una sola persona-estudiante, la sistematización del proceso demandó que se consultara a participantes de forma activa acerca del proceso educativo y a referentes sobre la temática, es decir, más de una unidad de análisis de estudio (o subunidades dentro de la única unidad de análisis).

3.3. La sistematización de experiencias como metodología para la producción de conocimiento

La sistematización de experiencias constituye la metodología escogida para abordar el objeto de estudio de esta investigación y dar cumplimiento a los objetivos propuestos. Según Jara (s.f.), es entendida como:

Aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo [...] produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (p. 108)

Este autor expone, además, que la sistematización se puede asumir de múltiples formas, variantes o modalidades, pero, en cualquiera de los casos, se debe:

- a. Ordenar y reconstruir la experiencia.
- b. Realizar una interpretación crítica de ella.
- c. Extraer aprendizajes y compartirlos.

En la sistematización de una experiencia, que puede ser educativa o no, uno se podría preguntar cuántas maneras hay de significar, resignificar esa experiencia, otorgarle sentido, en tanto experiencia única e irrepetible. Se podría establecer que tantas, como el o los protagonistas de la experiencia estén dispuestos a hacerlo, es decir, a significar, resignificar u otorgarle sentido. Según Larrosa (2009) experiencia es eso que *me*⁸ pasa. Por tanto, afirmamos que la experiencia nos pasó, y atravesó a nosotros, participantes activos en la experiencia, en tanto sujetos reflexivos de esa experiencia, en tanto sujetos en transformación, en tanto transformación de nosotros a través y atravesados por la experiencia. En ese sentido, dirá Larrosa que la experiencia implica subjetividad, reflexividad, transformación:

El lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto (2009, p. 4).

De este modo, menciona que el “principio de transformación” responde a que en el acto educativo el sujeto es sensible y queda abierto a su propia transformación. Resulta de interés esta cita para pensar en la sistematización de la experiencia para esta tesis. La experiencia que implicó un proceso de alfabetización en lengua no materna a una estudiante refugiada en Uruguay en

⁸ El resaltado es nuestro.

el período 2017-2018 conllevó subjetividad, transformación en la estudiante, en los actores participantes activos de esta experiencia como se los definió en el capítulo metodológico, pero también implica o implicará a futuro transformación para quien o quienes puedan nutrirse de tal experiencia, es decir para quienes puedan replicar una experiencia similar a futuro, con este aporte y el de nuevos conocimientos ya que toda experiencia aunque se pueda replicar será única e irrepetible. Ese conocimiento nuevo que me permite prepararme para *Otra*¹⁹ nueva experiencia, singular y única. Cinco años más tarde es posible sistematizarla para reflexionar acerca de ella y a partir de su sistematización aportar conocimiento al trabajo en torno a procesos de alfabetización en ELSE con estudiantes migrantes y refugiados.

Tal y como haremos mención en el cuadro destinado a la operacionalización del objeto para esta experiencia educativa, alfabetización de una estudiante en lengua no materna, diversas dimensiones entran en juego a la hora del análisis, así como categorías o subcategorías con sus correspondientes indicadores. Esto conlleva a que un proceso de sistematización, como el que aquí se plantea, tenga en cuenta diferentes factores provenientes del campo de la psicología y de la educación.

Ya en el caso específico del ámbito educativo, se define como un proceso metodológico de reflexión y de producción de conocimientos de las experiencias prácticas de proyectos educativos y que, desde el punto de vista epistemológico, se ubica en la tradición crítica e interpretativa que aborda la interrelación de la teoría y la práctica (Pla *et. al.*, 2016).

Estos mismos autores exponen que se sistematiza porque se quiere aprender de las prácticas y, además, porque se busca:

- a. Reconocer lo hecho y recuperar la memoria de ello.
- b. Analizar y reconocer no solo los fracasos, sino también los avances realizados y los puntos críticos encontrados.
- c. Analizar procesos concretos en el marco de un contexto más amplio.
- d. Aprender de la práctica.
- e. Generar conocimientos nuevos desde la praxis.

⁹ El resaltado es nuestro. Partimos de la idea de que estamos atravesados por experiencias y esas nuevas, Otras con mayúscula, son las que van transformando a las anteriores y así sucesivamente.

f. Mejorar las prácticas educativas.

En estrecha relación con las etapas o pasos que debe tener todo proceso de sistematización, en este caso, el de una práctica educativa, los objetivos específicos propuestos se orientan al recuento del proceso de alfabetización, la experiencia educativa atravesada por la estudiante, en su propia voz, sus percepciones, aperturas cinco años más tarde, y de sus docentes, así como al análisis de los aquellos factores que favorecieron y obstaculizaron el proceso de acuerdo con el marco teórico y las entrevistas a los siguientes referentes-sujetos denominados para esta investigación como participante activo e informante clave o experto.

3.4. Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas escogidas para la obtención de los datos necesarios que brinden las respuestas a las preguntas de la investigación son la entrevista semiestructurada y el análisis del proceso a través de los materiales utilizados al momento de la experiencia de la práctica de alfabetización, las planificaciones, hoja de ruta, bitácora y publicaciones al respecto realizadas en forma conjunta con la colega con quien se llevó adelante la práctica alfabetizadora. A partir de esos documentos, y de la entrevista a la estudiante cinco años más tarde, se recupera la experiencia.

Respecto de la técnica entrevista para la recolección de datos a la hora de la investigación es importante observar sus características. La entrevista cualitativa es más íntima, manejable y abierta, se define como “una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández-Sampieri *et al.*, 2010, p. 403). Se clasifican en entrevistas estructuradas, donde el entrevistador se desempeña sobre la base de preguntas específicas contenidas en una guía previamente elaborada y se sujeta a esta y en semiestructuradas, donde el contenido, orden, profundidad y formulación de las mismas se hayan sujetos al criterio del investigador. En este tipo de entrevista el investigador puede adicionar otras preguntas. Por último, es viable destacar las entrevistas abiertas que “se fundamentan en una guía general de contenido y el investigador posee toda la flexibilidad para manejarla” (Hernández-Sampieri *et al.*, 2010, como se citó en Piza Burgos, Amaquema Márquez y Beltrán Baquerizo, 2019, p. 403).

Para el presente estudio, la utilización de la entrevista semiestructurada como técnica de recolección tuvo como finalidad recopilar información valiosa de fuentes primarias, en este caso, de sujetos con diferentes niveles de vínculo con la experiencia educativa en cuestión, a los que, por cuestiones metodológicas, se hará referencia a ellos como participante activo. A su vez, fueron identificados como informante clave o experto a aquellos que tienen o tuvieron una incidencia menor en el proceso de alfabetización, identificados como expertos, aquellos académicos provenientes de algunas de las áreas temáticas de abordaje para esta investigación, esto es la migración y la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel macro.

En este sentido, se diseñaron guías de entrevista (ver apéndice 2) a partir de la definición y operacionalización que se proporciona al final de este apartado y según el grupo de sujetos a los cuales iba dirigida (participante activo, informante clave o experto). En el apéndice 1 se proporciona una tabla con los datos de quienes fueron entrevistadas a partir del permiso otorgado por el Comité de ética y la firma de autorización de los mismos para la desanonimización de los datos en la exposición de los resultados. Solo no se contó con la firma de uno de los entrevistados, por tanto, de las 11 entrevistas se revelan los datos de 9 de los entrevistados. Por otra parte, en todo momento se salvaguardaron los datos personales de la estudiante, objeto de la experiencia.

Si bien las guías de pautas de entrevistas contaban con preguntas predefinidas, también se tuvo en cuenta la flexibilidad de explorar temas emergentes y permitir que los entrevistados desarrollaran sus respuestas en profundidad. Esto facilitó la obtención de los datos contextualizados, una mayor interacción entre ambas partes y, por ende, una exploración profunda de las experiencias, opiniones y perspectivas de cada entrevistado. En resumen, la técnica de la entrevista se empleó en su forma de entrevista semiestructurada y abierta.

Por su parte, fueron elaboradas tres guías de pautas diferentes teniendo en cuenta el tipo influencia que podría haber implicado el sujeto entrevistado en la experiencia y de acuerdo con el diagrama elaborado para esta investigación (ver figura 1). En ese sentido, se contó con una guía de pautas que pudiera explorar las dimensiones concebidas para la investigación para el caso de los participantes activos en la experiencia y para el caso de los informantes claves o

referentes en la experiencia. Se entiende que por su grado experticia o su rol desempeñado en sus trabajos y academia fueron relevantes a la hora de elaborar el proyecto de intervención didáctico-pedagógico que desencadenara la experiencia, acompañamiento del proceso de la estudiante en algún punto y, por último, la guía de pautas de entrevista para los expertos, referentes en algunas de las áreas afines a esta investigación a nivel global, ya sea la migración, la enseñanza de lenguas extranjeras o la enseñanza en forma general (las guías pueden verse en el apéndice 2).

Otra de las técnicas utilizadas fue el análisis de documentos, materiales utilizados, registros planificación, diagnóstico e informes realizados durante el proceso de alfabetización. A su vez, se tomaron en cuenta documentos ya publicados por las docentes que llevaron adelante la práctica alfabetizadora respecto de la experiencia en cuestión, que pone foco en la recopilación, organización y sistematización de los datos de interés sobre el objeto el estudio y que pueden encontrarse en disímiles documentos, ya sean escritos, sonoros, visuales o digitales (Diez, 2021).

Este mismo autor expresa que la tipificación de los documentos se puede realizar siguiendo los registros o soportes en los que se materializan, pero también pueden clasificarse según el vínculo entre los sujetos que participan en el proceso comunicativo del cual forman parte, como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Clasificación de los documentos según el vínculo entre los actores de la comunicación¹⁰

Tipos de documentos	Ejemplos
Personales	Cartas, diarios, autobiografías, currículos o ensayos.
Oficiales	Gubernamentales (leyes, decretos o normas), organismos (disposiciones e informes) y empresariales, organizacionales o institucionales (contratos, planes de trabajo, actas y catálogos).
Científicos	Tesis, artículos, libros e informes.
Sociales	Periódicos, diarios, revistas, blogs, pódcast, audiovisuales, programas de radio, cine y televisión, etc.

Respecto a la presente investigación, la guía para el análisis de documentos

¹⁰ Extraído de Diez (2021, p. 60).

se diseñó a partir de la definición del proceso del objeto de estudio y de las fases o momentos que lo conforman, para centrarse en los documentos que constituyen registros testimoniales del proceso educativo en cuestión, entre los que se encuentran la bitácora o registro de las clases llevadas adelante, registros fotográficos de la experiencia, programas y planificaciones de unidades didácticas, diagnóstico e informes.

En este sentido, facilitó el recuento del proceso de alfabetización que se subdividió en distintas fases abarcando aspectos vitales que implicaron hitos durante el proceso y de acuerdo a los intereses, objetivos y metas que fueron planteados por la estudiante al inicio del proceso como, por ejemplo, la lectura de la estudiante de consignas y de libros a su hijo, entre otros.

3.5. Selección de la muestra

En las investigaciones de índole cualitativa, según González (2003), el criterio de selección muestral no tiene como propósito representar una población a partir de la cual se puedan generalizar resultados, que casi siempre es intencional. Por su parte, su selección viene determinada por la amplitud, variedad, integración y particularidades de las diversas realidades que convergen en el objeto estudiado. Este mismo autor expone que es el nivel de información sobre lo investigado lo que determina que algo devenga en criterio muestral. Por tanto, la selección de la muestra se da a partir del planteo del problema y al seleccionar los casos que interesan a la investigación, en tanto respuesta a la problemática formulada.

En ese mismo orden, Neuman (2009) expone que en la indagación cualitativa el tamaño de la muestra, de manera general, no se fija a priori, es decir, antes de iniciar la recopilación de datos, sino que se perfila un número aproximado de casos y se establece una o varias unidades de análisis para el trabajo de campo, determinándose la muestra final cuando las nuevas unidades que se añaden ya no aportan información o datos novedosos para la comprensión del objeto de estudio de la investigación. En estrecha correspondencia con lo anterior, el tipo de muestra de la presente investigación es no probabilística e intencional. Ello se debe a que, para darle cumplimiento a los objetivos propuestos, fue indispensable seleccionar a sujetos que habían participado del proceso de alfabetización y a otros que, por su conocimiento

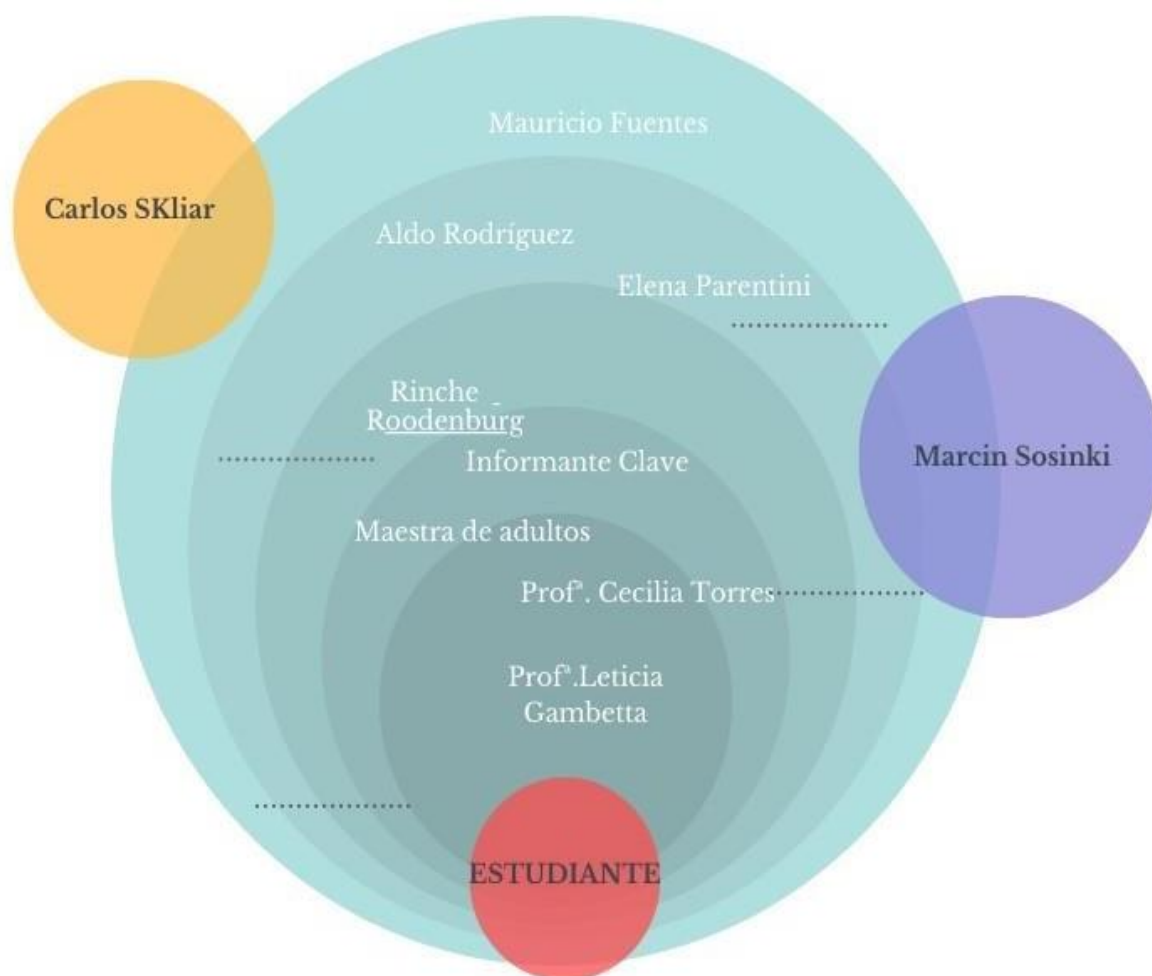
sobre la temática de la investigación —informantes claves o expertos—, aportaron información valiosa en este sentido.

Los criterios que se tuvieron en cuenta para incorporar a los sujetos de la muestra son:

- a. La voluntariedad de las personas a participar de la investigación.
- b. La participación como docente en el proceso de alfabetización por parte de la colega con quien se llevó adelante la práctica de intervención y de ese modo tuvo lugar el desarrollo de la experiencia.
- c. Poseer un vínculo estrecho con el proceso en cuestión, sea por el rol o cargo institucional dentro del ámbito educativo en el que tuvo lugar la experiencia de alfabetización.
- d. El conocimiento o experticia sobre la problemática de investigación (migración, alfabetización en ELSE), sea del contexto local o internacional.

En este sentido, la muestra del estudio estuvo conformada por los implicados directamente en la experiencia, participantes activos, informantes claves, actores y expertos que de alguna manera se vincularon a la experiencia. Estos últimos fueron seleccionados para las entrevistas de acuerdo a su grado de experticia con alguna de las temáticas acorde a la investigación, esto es, su experticia en la investigación en la temática migración, enseñanza o específicamente enseñanza de lenguas a migrantes y refugiados. En la siguiente figura de autoría propia es posible visualizar cada uno de los agentes implicados, con la estudiante al centro de los círculos concéntricos. La figura de círculos concéntricos fue elegida de acuerdo a la concepción de Bajtín (1998) y las esferas discursivas de la actividad humana. En ese sentido, se entiende que al momento que tuvo lugar la experiencia, el inicio de la intervención, la práctica alfabetizadora y durante el proceso, se desplegó una serie de dispositivos que giraron, enmarcaron, encuadraron la experiencia, a partir de los referentes que representan cada uno de los círculos concéntricos y que efectivamente de acuerdo a su grado de experticia incidieron de otra manera en la experiencia ya sea participando activamente, o posibilitando a las docentes un marco teórico en el que ellas se sustentaron para el desarrollo de la experiencia.

Figura 1. Diagrama de los entrevistados. Esferas de influencia en la estudiante como objeto de la experiencia



Cuadro 3. Tabla explicativa de la figura 1

Participante activo	Profesoras: Cecilia Torres, Leticia Gambetta y Stella, maestra de educación de adultos.
Informante clave	Anónimo, Mauricio Fuentes y Rinche Roodenburg
Expertos	Aldo Rodríguez, Marcin Sosinski y Carlos Skliar

3.5.1. Decisiones respecto de la desanonimización para la muestra

En este apartado se referirá, por un lado, a informante clave puesto que estos informantes en una investigación de cohorte cualitativa cumplen con ciertos requisitos que no cumplen otros miembros del grupo o comunidad dentro del mismo contexto. En ese sentido, el glosario de términos de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por sus siglas en inglés, 2023) define al informante clave como personas con conocimientos específicos sobre determinados aspectos de la comunidad, el lugar visitado, la población o la emergencia, ya sea por sus antecedentes profesionales, sus responsabilidades

de liderazgo o por su experiencia personal particular. En tanto, Mendieta (2015) establece una diferenciación entre informante clave e informante general. El informante clave se define como la persona que habla del fenómeno en relación a todo, que tiene amplio conocimiento en relación a todo, mientras que el informante general ve el fenómeno de una manera parcial. En consecuencia, para las entrevistas, los informantes que fueron considerados, en el sentido antes mencionado, son tres, en primer lugar, aquellos informantes clave respecto a un área temática, específica de la investigación, esto es la enseñanza de lengua no materna a migrantes y refugiados, más específicamente en el área de ELSE. En segundo lugar, se encuentran los expertos, que en este caso no dejan de ser pertenecientes en su mayoría al mundo de la academia, pero, sin embargo, tienen una mirada más general, más amplia del fenómeno de refugiados y migrantes. Esto se debe a sus áreas temáticas de experticia o a los roles que se encuentran desempeñando a nivel laboral.

Bajtín (1982) establece que existen diversas esferas de la actividad humana y que están todas relacionadas con el uso de la lengua. En este sentido, se toma el concepto de esferas círculos concéntricos, para la realización de la figura 1 presentada arriba, no solo pensando en el uso del lenguaje, sino que, además, se considera que según esas esferas los entrevistados para esta tesis tienen sus concepciones respecto a la temática y que evidentemente las manifiestan a la hora de la entrevista a través de los usos del lenguaje que de acuerdo a las esferas transitan. Lo anterior conlleva a que sea posible establecer mapas semánticos en donde pueden observarse un porcentaje mayoritario de palabras asociadas con la temática concerniente a la tesis y sus respectivas áreas de experticia.

En lo que respecta a la experiencia educativa y, dado el involucramiento en la misma, se prefiere para la narrativa y para su descripción el uso de la primera persona, tanto del singular como plural. Se podría haber optado por un proceso de despersonalización para el tratamiento, lo que quizá permitiría un mayor distanciamiento. Sin embargo, para la narración de las consideraciones finales la opción será recurrir nuevamente a la tercera persona del singular o a las formas pasivas que denotan mayor distanciamiento.

Por otra parte, las guías de pautas de las entrevistas semiestructuradas se dividen en tres grupos de guías que responden a la implicancia de cada uno de

los entrevistados respecto de los círculos concéntricos en tanto relación e involucramiento con la experiencia sistematizada, como ya se ha hecho mención.

En efecto, se ubica al centro del primer círculo a la estudiante, protagonista fundamental de la experiencia, mientras que a medida que se realiza un alejamiento, más hacia afuera, se van generando nuevos círculos que implican a cada uno de los entrevistados. Los círculos que se ubican hacia afuera implican un mayor alejamiento de la experiencia, pero también una mayor implicancia porque se trata de entrevistas a expertos, que toman decisiones en políticas públicas o aquellos que se encuentran desempeñando un rol de jerarquía en cargos de la administración pública, tomadores de decisiones, pero también una jerarquía, por eso la lejanía en el círculo (mayor alcance) respecto de la bibliografía y temática vinculada a la experiencia en cuestión. Por ejemplo, el entrevistado Carlos Skliar es un académico referente a nivel nacional e internacional, como lo es también Marcin Sosinski. En consecuencia, esto permite ubicarlos en una esfera más externa, que roza y abarca el resto de círculos concéntricos.

Los expertos e informante clave, pero también las participantes directas en la experiencia, constituyeron aquellas personas cuyo vínculo con la experiencia y el grado de conocimiento de la problemática permitió indagar en diversas cuestiones relacionadas con el objeto de estudio, como son la enseñanza, experiencia educativa y la enseñanza de español como lengua no materna a migrantes y refugiados.

Por su parte, los expertos consultados para este estudio fueron personas cuyo conocimiento sobre migración, enseñanza y aprendizaje de lenguas, enseñanza-inclusión, factores psicoafectivos que fueron relevantes, entre otras dimensiones consultadas. Ello facilitó el aporte de criterios selectos para operacionalizar y comprender el objeto de estudio y sustentando, desde la teoría, los resultados arrojados para el análisis de la entrevista a la luz de la sistematización de la experiencia.

3.5.2. Consideraciones éticas de la investigación

En el contexto de la investigación científica, la ética son las normas y directrices que orientan la asunción de una conducta aceptable durante el proceso indagativo, garantizando que quienes investigan actúen de forma tal que

se protejan los derechos, la dignidad y el bienestar de los participantes implicados.

En el caso de la investigación cualitativa, la importancia de la ética se acentúa aún más, debido a la naturaleza profundamente personal y subjetiva de los métodos utilizados. En este sentido, quienes investigan suelen establecer interacciones prolongadas e íntimas con los participantes, sumergiéndose en sus entornos laborales y ámbitos de vida. Por ello, la posibilidad de que surjan dilemas o conflictos éticos puede ser mayor, lo que hace que una comprensión exhaustiva de la ética sea crucial para los investigadores cualitativos (Team ATLAS.Ti, s.f.).

En coherencia con lo anterior, Santi (2016) expone que quienes investigan en el ámbito de las ciencias sociales y humanas tienen la obligación primaria de considerar al ser humano como fin y nunca como medio, haciendo uso de valores primordiales como la honestidad, el espíritu crítico, la objetividad y la transparencia.

En la presente investigación, se partió de los presupuestos antes mencionados para desarrollar todo el proceso indagativo, con énfasis en el trabajo de campo, el análisis de los datos y la comunicación de los resultados de la investigación.

Las principales acciones relacionadas con la ética se explicitan a continuación:

- a. Aprobación del proyecto de investigación por el Comité de ética previo al inicio del trabajo de campo.
- b. Autorización al acceso de los materiales necesarios para el recuento del proceso de alfabetización de una experiencia *post factum*.
- c. La entrega y firma de los consentimientos informados, hoja de información con el detalle de la investigación y el consentimiento informado. Para el caso de la comunicación de los resultados se solicitó al Comité de ética la autorización para proceder en caso de voluntad de los propios entrevistados a la desanonimización de los mismos, dado el grado de experticia de los mismos y su relevancia en tanto referentes en el área del campo de investigación. En este sentido, se otorgó un nuevo consentimiento para la autorización o no a la desanonimización. Solo se procedió a la desanonimización de aquellos de quienes se cuenta con el aval, efectivamente.

Por su parte, se elaboró un consentimiento informado (ver apéndice 3) que fue entregado a los informantes calificados y a la estudiante alfabetizada para la entrevista antes del inicio al campo. En el mismo se especificaron objetivos y alcance del estudio y contó con los datos de la investigadora. Se entregó por escrito y fue, en algunos casos, firmado por los participantes. También se entregó un documento para el aval por parte de los participantes a grabar y a utilizar los textos surgidos durante el curso de la investigación que den cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, en un primer lugar se presentó el proyecto y documentación requerida por el Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Udelar, que fue debidamente aprobado. Respecto de las entrevistas, se realizaron a la estudiante, participantes activos en la experiencia desarrollada, informantes claves y expertos. Las decisiones éticas se reformularon para la desanonimización estrictamente de estos entrevistados. Fueron aprobadas por el comité y se entregó nueva documentación para aval y firma de los implicados.

En lo que respecta a la experiencia educativa se retoman las fuentes y los datos ya publicados en diversos artículos de revistas científicas y libros (de acuerdo a las citas presentes en esta investigación). Con respecto a la estudiante, y de acuerdo con la ley 18331 y su decreto reglamentario 414/009, los datos proporcionados se consideraron estrictamente referidos a la experiencia educativa de la que fue objeto y algunos datos relevantes a la experiencia ya publicados y otros nuevos, surgidos de la entrevista. Los datos personales de la estudiante son ficticios.

3.6. Definición y operacionalización del objeto de estudio

Las cuestiones antes expuestas evidencian que el objeto de estudio de la presente investigación dio lugar a una experiencia educativa en el sentido que le da Larrosa (2002), en tanto eso que me pasa, e implicó que la estudiante, y cito sus palabras, “mudara su cabeza”. La alfabetización de la estudiante refugiada angoleña implicó un proceso de aprendizaje de las habilidades de lectoescritura concebidas como un proceso posible de seguir modificándose y ampliándose a lo largo de toda la vida. A su vez, dicho proceso implicó diversas dimensiones que se pusieron en juego a la hora de la experiencia, identificadas

ahora luego de 5 años para esta investigación.

Dimensión humana, pedagógica y de inclusión, todas ellas a su vez implicaron diversas categorías o subcategorías de análisis que habilitaron la elaboración del instrumento para la entrada al campo, la guía de pautas de las entrevistas semiestructuradas y, posteriormente, el análisis de los resultados a partir de las entrevistas. A su vez, las dimensiones antes mencionadas, que resultaron de interés como parte de la sistematización de la experiencia, se profundizarán en el capítulo de análisis.

En concordancia, durante el proceso de alfabetización, y con motivo de la sistematización de la experiencia, se pudieron identificar distintas fases o momentos, a saber:

- a. Inicial o de diagnóstico.
- b. Intervención didáctico-pedagógica-inicio de la experiencia
- c. Preparación para la prueba de acreditación de saberes por experiencia.
- d. Fin de la intervención: acreditación de la prueba de aprendizaje por experiencia.

Cuadro 4. Operacionalización

Objeto de estudio	Etapas o momentos	Dimensiones	Subdimensiones e indicadores
Lo constituye el proceso de alfabetización en ELSE a una estudiante angoleña, que dio lugar a una experiencia educativa (Larrosa, 2002) en tanto eso que me pasa e implicó que la estudiante, y cito sus palabras, “mudara su cabeza”.	Inicial o diagnóstico	Humana	Factores socioculturales: -Interacción -Género -Educación Factores psicoafectivos: -Filtro afectivo -Emociones -Creencias
	Intervención didáctico-pedagógica-inicio de la experiencia		
	Preparación para la prueba de Acreditación de saberes por experiencia.		
	Fin de la intervención: acreditación de la prueba de aprendizaje por experiencia.	Pedagógica	Enfoques de enseñanza: -Interculturalidad -Filosofía de la lengua -Comunicación
			Metodologías de enseñanza, método de la palabra generadora: -Recursos didácticos -Concepto de inteligencia
			Inclusión educativa-espacio de enseñanza y aprendizaje social: -Cultura letrada -Hospitalidad -Derechos Humanos -Postura política

Capítulo 4. Análisis de los resultados

4.1. Descripción del proceso de alfabetización a Aicha

En la sistematización adquiere valor la reconstrucción histórica de la experiencia como un momento de su proceso metodológico:

Es este el momento en que no solo reconstruimos la historia, sino que recreamos conscientemente la memoria de la historia que vivimos, basándonos en situaciones que ocurrieron objetivamente, pero rescatando todo el valor que tiene nuestra subjetividad (Jara-Holliday, 2013, p. 189).¹¹

El relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta (Barthes, 1977, p. 2).

En este apartado del análisis correspondiente al objetivo 1, que es describir el proceso de alfabetización de segunda lengua de una persona migrante, durante el período 2017-2018 en la ciudad de Montevideo, Uruguay, se procederá a responder a la siguiente pregunta: ¿cómo se desarrolló el proceso de alfabetización en segunda lengua de una persona migrante bajo criterios de vulnerabilidad, durante el período 2017-2018 en la ciudad de Montevideo, Uruguay?

A continuación, se observarán las distintas dimensiones que implicaron la experiencia a la luz del análisis de los documentos utilizados para llevar adelante el proceso de alfabetización, de acuerdo a la producción académica edita e inédita en torno a dicha experiencia y conforme a las entrevistas, que han permitido nutrir y han sido consideradas de acuerdo a la figura de nuestra autoría referente a los círculos concéntricos (ver figura 1) en relación a la estudiante.

4.1.1. La experiencia en la voz de sus protagonistas. Primera fase: identificación del caso

En el año 2016, en el marco del Diploma de Especialización en Enseñanza de Lenguas, mención Español Lengua Extranjera, tuvimos la oportunidad como estudiantes de ese posgrado de asistir a las clases para migrantes y

¹¹ Retomado de <https://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/10648/13328#toc>

refugiados, de las que se encontraba a cargo la profesora Leticia Gambetta. Algunos practicantes asistimos de modo de realizar nuestra práctica docente, requisito fundamental de ese diploma. Allí conocimos a una estudiante angoleña que llamaremos aquí Aicha solo a efectos de poder dar nombre a la estudiante que formó parte fundamental de la experiencia, además de otorgarle la singularidad que merece a través de un nombre propio. En tal sentido, la experiencia que aquí se narra, y de la que la estudiante fue su protagonista, se describe con motivo de su sistematización. Tal experiencia educativa implicó un proceso de alfabetización en ELSE a una estudiante angoleña en Uruguay durante el período 2017-2018. A partir de esa situación se desencadenaron una serie de vicisitudes de todo un año de aprendizajes recorridos y otros aprendizajes posteriores a la experiencia en sí misma, ya que abordar las vivencias de alguien implica un aprendizaje porque en ellas buscamos lo particular de lo experimentado (Álvarez Pedrosian, 2001).

Hoy, cinco años más tarde, esperamos recorrer y revivir esa experiencia, significarla y resignificarla, otorgarle sentido nuevamente a ese vínculo. La experiencia se interpreta como eso que me pasa, nos pasó, nos aconteció, en el sentido de Larrosa (2009) y Skliar (2021), experiencia que dejó huellas y nos transformó.

En consecuencia, se espera narrar, historizar, describir el caso que identificamos como atípico a partir de nuestra voz y desde otras voces que han tenido mayor o menor implicancia e incidencia en la experiencia educativa, pero por sobre todo a partir de la entrevista a su protagonista cinco años más tarde de acontecida tal experiencia, de proceso de alfabetización en ELSE, quien nos permitirá sistematizar y dejar plasmando así una experiencia transformadora, ya que al decir de Monetti (2021) “cada relación formativa es finita, las transformaciones son infinitas, son inacabables” (p. 50).

En el transcurso del diploma arriba mencionado, cada participante debía cumplir con 60 horas de práctica docente. Estas clases se podían llevar a cabo en dos grupos de estudiantes con características bien distintas. Por un lado, estaba el grupo de estudiantes de español como lengua extranjera, sobre todo se trataba de estudiantes de origen brasileño que llegaban a Uruguay para la realización de estudios de intercambio. Eran estudiantes con cierto grado de formación, algunos cursando su maestría o doctorado, o simplemente se

encontraban de paseo. Por otro lado, se desarrollaban los cursos de español para migrantes y refugiados. Los cursos eran coordinados y difundidos por el CELEX (FHCE).

Cabe destacar que durante el período 2016-2017 la recepción de migrantes y refugiados en el país fue relevante,¹² lo que llevó a una necesidad clara de atender a esta población contemplando todos sus derechos, entre ellos, el derecho al aprendizaje de la lengua, considerando la dimensión pedagógica humana y de inclusión. Ya la en la Convención de Ginebra, Estatuto de los Refugiados de 1951, establece el derecho a la educación en el artículo 22. Tal y como establece García respecto del aprendizaje de la L2 para el migrante: “el aprendizaje de la lengua y su capacidad para desenvolverse en ella no implica solamente la mera adquisición, sino nuevos retos de progreso y de sobrevivencia. La mejora de vida o simplemente encontrar un empleo puede depender de sus conocimientos de la L2” (2008, p. 30).

En este punto es interesante lo planteado en el núcleo Ciudadanía del Instituto Nacional de Formación Docente-Secretaría de Políticas Universitarias, Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario de Argentina (INFD-SPU, 2016):

el hecho de que un estado no explicita su política lingüística acompañada de la planificación correspondiente implica la adopción de una posición ideológica que, de hecho, es una política lingüística que conlleva ciertas consecuencias evidentes para la comunidad lingüístico-cultural y, más específicamente, para su sistema educativo” (2016, p. 165).

De modo que, como estudiantes del diploma de posgrado, podíamos elegir llevar adelante nuestra práctica docente en cualquiera de los grupos antes mencionados. Por un lado, al que asistían migrantes y refugiados y, por otro, al que asistían estudiantes de intercambio, creando unidades didácticas, atendiendo a los niveles de los estudiantes y, en algunos casos, a lo sugerido por el Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas (MCER), en lo que respecta a la medición de niveles y logros alcanzados por los estudiantes.

En mi caso, desde el inicio, estaba convencida que me interesaba realizar

¹² En el año 2016, Uruguay experimentó un aumento significativo de la llegada de migrantes, lo que algunos medios de comunicación y expertos se refirieron como un boom migratorio: <https://brecha.com.uy/estan-aca/>.

las prácticas estrictamente con población migrante y refugiada. No sabría por qué específicamente, pero entendía que la contribución social se daría de alguna manera si me inclinaba por esa opción. También sucedió de igual manera a la colega con quien se llevó adelante la práctica de alfabetización en ELSE.

Si bien concurrí varias horas a las clases que correspondían al grupo de estudiantes de intercambio a cargo de otra docente, donde también completé horas de observación y de dictado de clases, opté en todo momento por trabajar con los estudiantes migrantes y refugiados. Esto me resultaba fundamental para poder comparar las dinámicas y el enfoque de los diversos grupos y, sobre todo, para contar con dos modelos de docentes responsables que oficiaban como docentes adscriptoras.¹³

Fue así como empecé a asistir a las clases de español para migrantes y refugiados que dictaba la profesora Gambetta. Éramos varios los compañeros del posgrado que optamos por concurrir a este grupo, así que comenzamos a observar en primera instancia las clases dictadas por la docente a cargo, para luego reunirnos con ella y poder así adjudicarnos el dictado de las horas de prácticas con las que cada estudiante debíamos de cumplir.

Durante los meses de clases ya transcurridos (nosotros nos habíamos incorporado en noviembre de 2016 y las clases de español de ese grupo habían iniciado ya, en julio de ese mismo año), la profesora a cargo del grupo identificó que una de las estudiantes tenía una actitud diferente frente al resto del grupo respecto a las consignas que se realizaban. Aquí es importante destacar que al llegar y solicitar clases de español, en el caso de los migrantes y refugiados, estos se incorporaban a un mismo grupo cuyas clases se desarrollaban en la FHCE. Los estudiantes se integraban directamente, sin pasar previamente por ninguna prueba ya sea de diagnóstico, nivelación o de algún tipo, sino más bien se esperaba que luego de la incorporación se fueran evidenciando las necesidades particulares de cada uno.

Sin embargo, considerando de antemano la diversidad respecto de sus culturas y lenguas de origen que allí se encontraban, la docente Gambetta ponía especial atención en la situación particular de cada estudiante. Con respecto a

¹³ El rol del docente adscriptor es doble. por un lado, la enseñanza al alumno niño y, por otro, la enseñanza del enseñar a alumnos practicantes y de ambos debe dar cuenta su planificación diaria.

la llegada de la estudiante Aicha, la docente Gambetta al momento de la entrevista para esta tesis comenta:

En ese contexto llega Aicha, pero no llega sola, llega con su marido y su nene pequeño. Empiezan las clases, con distintos tipos de dinámicas y siempre con ese espíritu de que sea un espacio acogedor [...]. Se trataba de clases con una particularidad, una complejidad bastante particular, porque a los docentes, en general, siempre cuando hablamos de clases heterogéneas, sabemos que nos exigen desafíos mayores. Sin embargo, en este caso, era la heterogeneidad de la heterogeneidad porque ya no solamente eran refugiados y en situación de vulnerabilidad extrema, además venían de distintos países y culturas. O sea, no eran los refugiados de un lugar versus los nacionales, entre ellos había una gran diversidad, diferencia de edad, diferencia de educación, de formación, en fin, muchas diferencias (Entrevista a Gambetta).¹⁴

De acuerdo con el fragmento seleccionado de la entrevista, en tal momento se configura el contexto correspondiente a lo que sería la primera fase en la sistematización de esta experiencia, la etapa inicial o de detección del caso. Resulta interesante observar lo planteado por Mauricio Fuentes en su tesis de maestría, a quien se entrevistó durante el trabajo de campo para esta tesis: “cuando la dimensión del lenguaje se transforma en una barrera para la inclusión, los procesos educativos (como se ha mencionado), generan desconcierto y limitan la participación y la interacción (2022, p. 85)”.

En tal sentido, la profesora Gambetta hacía referencia a la barrera que percibía en la estudiante, sin detectar que más allá de la barrera del lenguaje lo que estaba sucediendo era que la estudiante no dominaba la lectoescritura:

En todo ese contexto, de encontrar que hubiese cosas en común, empiezo a percibir que Aicha no participaba en algunas actividades o que, si había que pasar adelante... Empiezo a ver que algo pasa, a detectar sin saber qué, en principio, mi intuición iba más por el lado de timidez o algo de vergüenza. Y bueno, en esa indagación de una forma bastante amigable, un día conversando con su esposo él me dice que ella no sabía leer ni escribir (Entrevista a Gambetta).

Fue así que la profesora Gambetta constató que lo que sucedía con la estudiante respecto de su motivación e incomodidad se debía al hecho de que la estudiante no manejaba la lectoescritura. En este sentido, esta información resultó de amplio interés para la docente del grupo y para nosotros los

¹⁴ Todas las entrevistas fueron realizadas en 2023.

practicantes, pues en las clases de lengua es de esperar que se realicen dinámicas de escritura, lectura, así como dinámicas grupales que impliquen, por ejemplo, pasar al pizarrón, situaciones todas estas que, de no tenerse en cuenta, podrían incurrir a exponer a la estudiante, que ya de por sí se encontraba en una situación de vulnerabilidad. En esta primera fase de detección de la situación antes mencionada, la docente Gambetta rememora lo siguiente:

Lo que recuerdo primero es su actitud receptiva a recibir apoyo, que no es menor. A veces la empatía tiene límites, uno tiene la capacidad de estar en determinadas situaciones que le son muy, muy ajenas, pero tratando, sobre todo, a partir de la actitud de otros estudiantes y demás. No debe ser fácil para una estudiante que tiene toda esa carga, que viene de otro país y que tiene esas condiciones y que está sobre la protección-control de su marido. Ese es un autorreconocimiento de su limitación de que no lee ni escribe en una clase, en un ambiente universitario y que, además, todos sus compañeros y compañeras leen y escriben. Cometí, en una forma, el error de dar por supuesto que todos allí leían y escribían (Entrevista a Gambetta).

Este momento en el que la docente constata que, efectivamente, la estudiante no manejaba la lectoescritura se traduce en una especie de anagnórisis por parte de la docente y a partir de esta al resto de practicantes del diploma que asistíamos a la clase. A su vez, también, se realiza de parte de la estudiante, quien reconoce y asume que se encuentra con un cierto hándicap respecto del grupo y manifiesta el interés por recibir apoyo y acompañamiento específico. En otro punto de la entrevista la docente continúa estableciendo sus apreciaciones respecto a lo que fue el momento de detección de la situación, pero también el momento posterior a este:

Creo que, ya cuando ella empieza a sentir ese dislocamiento y se empieza a autolimitar y empieza a faltar a las clases o a no participar, etc., me pareció una actitud, no sé, “grandiosa” diría, una actitud a ser receptiva y aceptar ese apoyo, porque partía de ese reconocimiento de “yo no sé leer ni escribir”, pasar por eso que otras personas lo podrían vivir como una especie de humillación (Entrevista a Gambetta).

De acuerdo con lo sostenido hasta aquí y con la fase o momento que se está describiendo es preciso observar la respuesta de la estudiante respecto de su situación particular, la de no dominio de la lectoescritura al momento de la entrevista realizada para esta tesis: “necesitaba aprender, necesitaba mucha cosa en el país, necesitaba aprender leer, escribir para cambio de vida porque

estoy saliendo de África, sí” (entrevista a Aicha).

Aquí es importante analizar, por un lado, la identificación de la necesidad por parte de la estudiante del manejo de la lectoescritura y, a un mismo tiempo, querer aprender a leer y escribir. Es el deseo de querer lograrlo como una necesidad para cambiar su vida, mientras que se plantea el contraste cultural respecto de la salida de África, de su país natal en donde el requerimiento de esas habilidades no sería necesario. En palabras de la estudiante se presenta la necesidad de “escribir para cambio de vida porque estoy saliendo de África” (entrevista a la estudiante, 2023).

Es fundamental destacar el interés y la motivación de la estudiante por comenzar con las clases. Al respecto, se agregan otras apreciaciones de la docente Gambetta:

Esas cosas que uno escucha y le quedan marcadas para siempre [...] es importante no dar supuesto, no solamente en esto de saber leer y escribir sino también cuáles son las motivaciones que mueven a alguien a aprender algo. A veces uno va por aquí y si uno entiende la motivación, entiende que tiene más herramientas para trabajar sobre esa motivación, para mantener motivados a los estudiantes que tienen todo en contra (Entrevista a Gambetta).

Se establece un paralelismo entre las metas de Aicha y la conexión e intertextualidad con la biografía de Angelina Vunge, autora de *Angelina, las huellas que dejó Angola*: “estudiar fue una meta en mi vida que me acompañó siempre, aunque fuera pobre, aunque viniera de la provincia, aunque hubiera sufrido tanto” (Vunge, 2013, p. 163).

En lo que refiere al proceso, Gambetta en su entrevista sostiene que la estudiante asume un lugar en el que primero se reconoce para efectivamente querer salir, apartarse. En sus palabras,

“Me están colocando en este lugar de analfabeta” es como que ella lo asume, lo reconoce y entonces dice “bueno, quiero salir de esto”. Pero sobre todo lo que recuerdo es eso que me habían contado ustedes en su momento, que una de sus motivaciones principales era su hijo, que era poder acompañar las tareas de su hijo en la escuela (Entrevista a Gambetta).

En síntesis, en el marco de la primera etapa del diploma, la docente Gambetta identificó una situación especial con una estudiante de las clases de español para migrantes y refugiados. Se trató de una estudiante que no manejaba la lectoescritura y que, al detectarse el caso, se mostró interesada en continuar

asistiendo. Se destaca la receptividad ante la propuesta de la docente de iniciar clases personalizadas de acompañamiento para su alfabetización en español, lengua no materna de la estudiante.

4.1.2. Segunda fase: diagnóstico

En este segundo momento, comienza a explorarse cuál es el estado de situación. Se indagó, por tanto, en las lenguas que hablaba la estudiante, cuál era su grado de oralidad en español y cuál era la etapa o estadio respecto del no manejo de la lectoescritura. Para ello fue necesario recurrir a materiales elaborados a nivel internacional, como fue el caso de los materiales del contexto español del Instituto Cervantes y bibliografía específica para la enseñanza de ELSE a migrantes y refugiados. Algunos de los textos revisados fueron: el *Manifiesto de Santander*, documento clave para iniciar el trabajo de enseñanza de lenguas a migrantes y refugiados; el curso de Lourdes Miquel, enfocado en desarrollar habilidades orales; el manual *Oralfa*, orientado a la alfabetización en contextos de diversidad lingüística, el manual *Horizonte* con propuestas didácticas para enseñanza de español a migrantes; diversos materiales extraídos del repositorio del Instituto Cervantes, ya mencionado, y de la Cruz Roja. También se tomaron en cuenta varios de los materiales propuestos por el profesor Sosinski y su equipo, especialistas en el ELE y en alfabetización a migrantes adultos, miembro de LESLLA, a quien se tuvo la oportunidad de entrevistar para esta investigación, entre otros. Contar con esta variedad de fuentes y recursos fue indispensable para nutrir y orientar el proceso que nos proponíamos para Aicha, en tanto una educación que contemplara las dimensiones que definimos para la operacionalización del objeto desde la dimensión humanitaria, pedagógica y de inclusión.

Específicamente, se diseñó un diagnóstico de aplicación para luego poder elaborar un informe y colectivizarlo con las docentes de la facultad, quienes nos guiarían y apoyarían en la tarea: la docente Laura Masello, coordinadora del diploma y la docente Gambetta, responsable del curso de español. Si bien se accedió a pruebas que determinaban el nivel de manejo de la lectoescritura por parte de un inmigrante en clase de ELE, se considera que en esa etapa inicial del proceso de trabajo no era conveniente exponer a la estudiante a ese tipo de tareas, principalmente porque su estructura suponía un trabajo sobre la lengua

aislada del contexto de funcionamiento (Torres y Piña, 2020).

El día llegó, nos encontramos a una hora estipulada en la facultad. La estudiante ya había sido avisada previamente respecto de concurrir. Recuerdo que al principio lo vivimos con ansiedad y preocupación, pues era difícil pensar en motivarla y en que su asistencia fuera ininterrumpida. Al inicio, se realizó el diagnóstico al que hicimos referencia más arriba, correspondiente a la segunda fase o etapa en el recuento de la experiencia para su sistematización. Luego, se comenzó a trabajar con una serie de propuestas que ya veníamos planificando, materiales que habíamos compilado a partir de los antecedentes, la bibliografía de referencia y materiales de nuestra propia autoría.

Los objetivos principales de la fase de diagnóstico fueron: establecer un vínculo de trabajo con la estudiante, determinar su capacidad de decodificación de grafemas en portugués y determinar su capacidad de decodificación de grafemas en EL2, reconocer las estrategias de lectura y los procedimientos de aprendizaje a los que recurría la estudiante, detectar interferencias propias del manejo de las lenguas involucradas en el proceso y aprendizaje, estudiar el nivel de manejo de grafemas en el área de la escritura, detectar gustos, intereses y necesidades para determinar el campo léxico y textual sobre el cual trabajar (Torres y Piña, 2020). Al respecto, la profesora Cecilia Torres recuerda en qué consistió tal diagnóstico:

Para que haya una especie de racconto básico, empezamos trabajando a partir de sachet de cosas. Yo me acuerdo de llevar videos y sachet de productos. Empezamos trabajando con publicidades para ver justamente lo que ella lograba asir de todo eso (Entrevista a Torres).

A partir del diagnóstico inicial se recuperó la siguiente información registrada de uno de los informes realizados con la colega en 2016. A continuación, se transcribe un extracto del informe:

Se trata de una estudiante que maneja como lenguas el portugués, el español y el lingala. Si bien asistió a cursos formales de ELE, los abandonó, ya que se sentía expuesta. En el ámbito doméstico, maneja el portugués. Recurre al español en las clases antes mencionadas y al interactuar en la escuela con la maestra de su hijo y con otras madres. Plantea que uno de sus deseos es poder leer por sí misma los comunicados que envía la maestra, y también poder responderlos. Otro de sus objetivos es poder leerle libros a su hijo. En lo que respecta a su contacto con las lenguas antes mencionadas, escucha música en portugués, pero no en español (aunque le gustaría), mira tele en español

(ahora no tiene acceso a la televisión en portugués) y consulta internet en portugués (no así en español). La estudiante explica que su lengua materna es el lingala. El portugués se aprende en la escuela, aunque ella no asistió con regularidad: su trayectoria por la educación primaria fue incompleta (Informe 2016).

Hasta aquí, y como consecuencia de la sistematización de la experiencia, hemos apuntado a describir lo que fue la identificación y encuentro con la estudiante.

4.1.3. Tercera fase: inicio del proceso de alfabetización

Las profesoras de español como lengua primera o lengua materna que frecuentábamos el curso para migrantes y refugiados éramos dos, la profesora Cecilia Torres y yo. Fue así como la docente a cargo del grupo consideró que, al ser docentes de español, lengua materna y estar realizando el diploma convenía a nosotras dos llevar adelante la práctica de alfabetización en español, necesaria y demandada por la estudiante. Tal y como se mencionó durante el apartado destinado a los antecedentes y al marco teórico, una práctica de alfabetización en ELSE en caso de estudiantes migrantes o refugiados no había sido registrada previamente en nuestro país. Ello implicó investigar, indagar en registros similares, aunque de otros países, que nos permitiera adquirir más y mejores herramientas y así abordar la práctica de alfabetización de la estudiante, adulta, con hijo a cargo y en condiciones de refugio.

Antes de iniciar con las clases, efectivamente, hubo un período de diagnóstico correspondiente a la segunda fase, como se mencionó, que implicó preparación por parte de las docentes para asumir la tarea, además de preparación y evaluación de los materiales a utilizar. Durante ese período, Aicha siguió asistiendo a las clases regulares de español que dictaba la profesora Gambetta. En el mes de marzo del año 2017, las practicantes decidimos realizarle la propuesta de retomar las clases e iniciar un proceso en forma personalizada. La colega Cecilia Torres y yo fuimos responsables de diseñar y abordar el curso.

Al inicio, pensamos que la estudiante podría dejar de asistir a las clases regulares de español por no manejar la lectoescritura, al mismo tiempo percibimos su necesidad de poder adquirir la lectoescritura. Buscaba trabajo y lugar dónde vivir por lo que por cuestiones de tiempo y dedicación no podría sostener ambos cursos.

En ese sentido, el hecho de no saber leer ni escribir conllevaba un hándicap mayor en sus condiciones respecto a la de los otros estudiantes que concurrían a clases, pero que ya manejaban la lectoescritura. Nos reunimos varias veces con la colega Cecilia Torres para encontrar los materiales adecuados a la propuesta que pretendíamos realizar, planificando y pensando las distintas opciones que se podían desencadenar, previas al abordarlas junto con la estudiante. Al respecto, sostiene la colega al momento de su entrevista:

Yo creo que por lo menos al tener un pienso, un plan de trabajo, nos permite avanzar. Para mí fue importante no empezar desde cero, por lo menos, no empezar a replicar prácticas. Vimos varios modelos y nos quedamos con algo que quizás era menos tradicional, pero yo creo que fue lo más efectivo y estimulante en un principio: a partir de cuestiones muy específicas, contextualizadas, después fuimos a cuestiones más abstractas. Incluso me acuerdo que en ese pasaje a lo abstracto hubo momentos en los que yo no entendía algunas selecciones tuyas, como por ejemplo trabajar con la canción, ¿te acordás? (Entrevista a Torres).

La profesora da cuenta en la entrevista de que efectivamente hubo una búsqueda, una indagación minuciosa acerca de teorías y modelos a implementar, hubo una planificación y un plan de trabajo para iniciar el proceso. En consonancia, se tomaron decisiones metodológicas y conceptuales. Al preguntarle a Skliar respecto de cuáles son las principales cuestiones pedagógicas que deberían considerarse a la hora de enseñar una lengua no materna en el país receptor, como es el caso de Uruguay, nos respondía:

Lo de la lengua viene ligado a qué tipo de bienvenida da un país. Yo creo que se puede hacer una lengua terriblemente hostil, como se puede hacer una lengua totalmente hospitalaria y esa diferencia me parece brutal y me parece central en cualquier análisis. Y es que, con la lengua viene una imagen del mundo, una imagen de la vida, no es solo una estructura, no es solo, digamos, un patrón (y mal sería que lo fuese), con la lengua viene una invitación a habitar un lugar y hacerlo habitable. Las personas que están en esa condición necesitan, después de tanto dolor, sentir que hay lugares habitables. La lengua ya de por sí es un lugar, no es un espacio de gramaticalidad, de semanticidad, sino que es sobre todo un lugar que debería ser habitable y que se pudiera hacer habitable, y por eso me refiero a no usar una lengua, o no aprender una lengua solo en un sentido utilitario, sino sobre todo en un sentido general, en un sentido de vinculación con ese mundo y esa vida nueva. Entonces, supongo que debería estar atravesada por poder conversar, por poder cuidar, por poder aprender a acompañar. Es una particular forma de aprender y enseñar una lengua, en esa condición. Yo creo que ahí es la condición y la situación más

que la lengua, la que debe indicar algún camino metodológico en ese sentido (Entrevista a Skliar).

Es de destacar también que durante la entrevista a Sosinski al consultarle respecto de los modelos para la alfabetización de adultos migrantes, y en particular al plantearle el caso de la estudiante Aicha, comenta:

Hay que considerar el bagaje que trae consigo esa persona, cuál es la trayectoria, la escolarización, la familia en la que esté esa persona y todo lo que trae consigo, ese capital social que aporta. Yo francamente no estoy totalmente de acuerdo con la diferencia que suele hacerse entre inmigrante y refugiado, español como lengua extranjera para extranjeros y español como lengua extranjera para inmigrantes, porque aquí, al menos en España, tenemos este estereotipo de que extranjero va a ser personas cultivada, rica, educada y los refugiados son personas que vemos con la carencia, el déficit, son personas maleducadas, es decir, mal educados sin educación, personas sin bagaje cultural, que no han pasado por el sistema de escolarización, aunque esto se puede cumplir o no cumplirse, a veces (Entrevista a Sosinski).

El método seleccionado para comenzar con la intervención fue el de la palabra generadora acuñado por Paulo Freire (1960). Si bien este método no fue ideado para el caso de alfabetización en ELSE fue el método que mejor se ajustó al concepto social de alfabetización adoptado, a partir del concepto de *letramento* (Soares, 1980, Kleiman, 2001). Sin embargo, tal y como se planteó en el capítulo metodológico de esta tesis, el concepto de alfabetización es concebido aquí con igual valor que el de *letramento*, esto es en tanto proceso. En ese sentido, Soares (1980) plantea que la alfabetización es aprender a leer y a escribir, mientras que el *letramento* es hacer uso de esas habilidades en prácticas sociales de lectura y escritura.

En tanto prácticas culturales, la lectura y la escritura se trata de procesos que, como bien logra expresarlo el vocablo en portugués *letramento*, implican procesos que se desarrollan a lo largo de toda la vida. En este sentido, la escuela, en el caso del niño, debe enseñar los usos sociales de la lectura y la escritura.

El método de la palabra generadora cuenta con las siguientes etapas:

- a. Se inicia investigando el vocabulario en torno al estudiante, su contexto. En este caso, se toma en cuenta lo que correspondería a la biografía lingüística del estudiante.
- b. Una vez identificado el universo lingüístico se identifican las palabras o temas generadores cargados de significado para el estudiante.

- c. El docente a partir de las palabras generadoras crea situaciones y trabaja a partir de imágenes y experiencias.
- d. Se decodifican y analizan las situaciones de forma crítica dando lugar al diálogo.
- e. Surgen nuevos conocimientos transformadores de la realidad de las esferas del estudiante, en palabras de Bajtín (1979), *esferas de la actividad humana*.

Al inicio se trabajó en dupla durante una hora y media de clase semanal, en algunos casos cuando fue posible, dos horas. A medida que la estudiante fue ganando más confianza con las practicantes, algunas instancias se desarrollaron en forma individual, cada una de las practicantes con Aicha. A medida que íbamos avanzando en el proceso, era posible constatar mejores desempeños en algunas de las habilidades por parte de la estudiante. Al respecto, la profesora sostiene:

Después fuimos, por ejemplo, al supermercado y fue genial, porque además de poder empezar a asociar, era buscar palabras que empiecen con “esto”, por ejemplo. Después ver si algunos grupos consonánticos podrían ser problemáticos para ella, o ver justamente que la “c” iba a ser /s/, a veces, y a veces iba a ser /k/. Todo ese tipo de cosas, esas actividades, en esta primera etapa se hacía de soporte del material (Entrevista a Torres).

Otros de los modelos que se siguió para la implementación y de desarrollo del proceso de alfabetización con la estudiante fue el método analítico mitigado. Este modelo es un método de enseñanza de lectoescritura que combina el método analítico con el sintético. Usa la frase como unidad inicial, en lugar de la palabra, y aplica luego un análisis sintético. Utiliza el método global de lectura de palabras y frases, se descompone o analiza la frase en sus elementos: palabras, sílabas, fonemas, grafemas. La escritura viene después de la lectura. Las clases en primera instancia se desarrollaron en la FHCE, pero en determinado momento la asistencia de la estudiante comenzó a ser intermitente.

Llegó el invierno. Hacía frío y en algunas oportunidades notamos que la estudiante muchas veces concurría acompañada de su hijo pequeño de 5 años y algunas veces no lo hacía. A su hijo le llevábamos libros para colorear y colores para que pudiera compartir la clase con su madre. En más de una oportunidad fueron programadas unas salidas didácticas. Esas salidas implicaron a partir de

una temática o un libro en particular la planificación de diversas actividades, en algunos casos contemplando la presencia de su hijo pequeño. Una de esas salidas fue al teatro, a partir del trabajo en torno a un texto que le obsequiamos y con el que previamente se trabajó la lectura. Se trataba de un texto y obra para niños, así que aprovechamos la ocasión para invitarlos a ambos, a la estudiante y a su hijo. Otra de las salidas didácticas fue a un museo (Museo de las Migraciones) donde se realizaba una muestra fotográfica en torno a la migración.

Resultó muy interesante realizar este tipo de actividades que entendíamos con enfoque intercultural, desde un enfoque de enseñanza de la lectoescritura en tanto prácticas sociales que, como ya explicáramos en el capítulo teórico en tanto alfabetización con el valor otorgado por diversos autores en tanto proceso, en algunos casos mejor explicitado por el vocablo *letramento*. Al respecto, la colega sostiene:

Si bien en realidad ella cuando llegó se integró rápidamente, [...] vivía en un lugar en el que también había otros migrantes de su mismo país o que hablaban algunas lenguas que ella también hablaba. Recuerdo cuando íbamos a la habitación en que ella estaba en la pensión, en la tele muchas veces había telenovelas angoleñas, se las quedaba mirando, al igual que a las noticias de Angola. También escuchaba mensajes de texto que no eran en español y que tampoco eran en portugués, a veces eran lenguas africanas (Entrevista a Torres).

Sin embargo, desde la dimensión pedagógica, teniendo en cuenta lo que hemos venido planteando acerca de métodos y enfoque es importante lo que sostiene otro de los entrevistados durante el trabajo de investigación para esta tesis, Mauricio Fuentes, que plantea considerar un enfoque transcultural, de transculturalidad para que exista verdadera inclusión, para que se contemple efectivamente la dimensión inclusión:

Pensar la inclusión en tanto apuntar a generar mejores niveles de transculturalidad, es decir dejar de prestar atención a las identidades nacionales más allá de que existan, para tratar de mirar cuáles son los procesos humanos históricos, de costumbres, de usos, más allá de cómo sean en las prácticas y, en todo caso, se traducirán en la práctica de forma diversa en función de los lugares, pero si vos empezás por el resultado y no mirás el proceso, creo que terminas reforzando una construcción de identidades que se construyen en oposición a otra (Entrevista a Fuentes, 2023).

En directa relación, Torres sostiene:

Yo creo que hubo un quiebre, en parte, producto de su vida familiar que la obligó a hablar mucho más español [...]. Nunca estuvo totalmente separada de ese entorno, pero fue el momento puntual en el cual ella tuvo que reacomodar su vida en solitario, con su hijo, que la obligó a tener un contacto en gran parte con el español. Igual, no podemos decir que siempre sea al cien por ciento en español, porque con las nuevas tecnologías ellos siguen más en contacto con sus culturas de origen (Entrevista a Torres, 2023).

De acuerdo con esta fase, correspondiente a los primeros momentos de encuentro, es interesante observar lo que plantea la estudiante al ser entrevistada: ¿cómo fueron los primeros encuentros?, ¿cómo comenzó a desarrollarse el proceso?

Me acuerdo alguno, ya pasó, pero me acuerdo que, cuando yo me encontré con Lorena y Cecilia, estaba ahí mucho pendiente para mí y no estoy acostumbrada a ir todo el tiempo a la escuela, pero ella venía a casa a dar curso, llegaba, tá (estaba) na casa, me seguía casi todos los días, todo el tiempo, me regalaba libro y esa cosa como la muñeca. Eso me ayudó bastante, bastante (Entrevista a la estudiante).

Es interesante observar algunas de las frases que menciona la estudiante durante la entrevista, lo que permite observar cuáles fueron los factores (como se verá más adelante) que a pesar de los obstáculos pudieron dar continuidad al proceso e incluso favorecerlo. Señala que contó con un apoyo sistemático por parte de las practicantes, “ella me seguía casi todos los días”, “me regalaba libro”, “como la muñeca” finaliza su intervención. Sin dudas, en ese sentido habrá que ver efectivamente en el apartado correspondiente qué hubiera sucedido si las acciones mencionadas aquí por parte de las practicantes no hubieran tenido lugar, si esas pequeñas atenciones, que se hacían tan necesarias, no se hubieran implementado para sostener el proceso.

En un momento de los encuentros, y dado lo intermitentes de estos, se decidió comenzar a trasladarse a donde la estudiante vivía para implementar los encuentros y las clases allí. En ese momento había dejado el refugio y estaba viviendo en una pieza de pensión en el centro de Montevideo, con su esposo y su hijo. Así fue que comenzamos a trasladarnos semana a semana, al principio dos veces por semana y más tarde solo se hacía una vez. Algunas de las instancias estuvieron presentes su hijo y su esposo.

Siempre se intentó programar actividades con foco en la motivación, donde la estudiante y su aprendizaje fuera el foco, es decir, una participación activa, con enfoque intercultural, propiciando un intercambio a partir de su cultura, a la que nosotras llegamos gracias a su mirada, asistiendo a algún vídeo de su país, a través de un canal de *YouTube* o aprendiendo algún baile típico que ella nos enseñaba. Es de destacar que un día nos invitó a su casa, a cenar con su familia, su hijo y esposo, una comida típica de su país.

En síntesis, el proceso de alfabetización en ELSE con la estudiante Aicha se implementó y abordó por parte de las practicantes del diploma, Lorena Piña y Cecilia Torres. El método utilizado para el proceso de alfabetización fue el de la lectura de la palabra o palabra generadora adaptando este concepto a la alfabetización en ELSE. También se utilizó el método analítico mitigado. Al inicio las clases se desarrollaron en la FHCE, luego debido a la asistencia intermitente por parte de la estudiante, comenzaron a concurrir las practicantes al cuarto de pensión donde la estudiante vivía.

En todo momento se procuró motivar a la estudiante para que continuara su estudio, sus prácticas de alfabetización generando así un vínculo favorable estudiante/profesoras/practicantes. El enfoque intercultural permitió compartir y abordar ambas culturas, la nuestra y la de la estudiante, al intercalar aspectos desde una mirada crítica.

4.1.4. Cuarta fase: preparación para la prueba de acreditación de saberes por experiencia de ANEP

En este apartado se detallará el recorrido previo de la estudiante a rendir la prueba de acreditación de saberes por experiencia de la ANEP,¹⁵ su acercamiento a la maestra de Educación Primaria, Stella Rivero, participante activo en la experiencia, quien fue un eslabón fundamental en la red conformada junto con las estudiantes del diploma, a quien se tuvo la oportunidad de entrevistar para esta investigación. La participación de la maestra en relación con la estudiante protagonista se puede observar en la figura 1.

La ANEP ofrece a las personas adultas la posibilidad de certificar sus estudios de Educación Primaria y Secundaria mediante una prueba que lleva el

¹⁵ Enlace a las pruebas de Acreditación de Saberes por Experiencia de Primaria, ANEP: <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/3143>

nombre de Prueba de acreditación de saberes por experiencia. Existen dos períodos en el año para rendir tales pruebas. En el caso de población migrante, los mayores de 18 años pueden acceder a este tipo de pruebas, independientemente de su situación migratoria. Lo que sí es preciso destacar es que estas pruebas están pensadas para el caso de un hablante nativo de español por lo que, desde el punto de vista cultural, tanto en lengua como en matemática hay cuestiones que podrían ofrecer obstáculos para aquellos que se enfrentan a la posibilidad de rendir estas pruebas.

Estas pruebas buscan medir, evaluar conocimientos tanto de Educación Primaria como de Educación Media (cuando es el caso de acreditar el ciclo de Educación Media) en base a asignaturas, de acuerdo a los planes vigentes, tanto en Primaria como en Secundaria. En el caso de aprobar los exámenes una vez rendidos, el adulto obtiene un certificado oficial de acreditación del nivel de educación, ya sea de Primaria o de Secundaria. A través de un centro al que asistía la estudiante perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) se tomó contacto con una maestra de educación de adultos, la maestra Stella, cuya función era la de brindar apoyo a los estudiantes para posibilitarles lograr los niveles requeridos por las pruebas de acreditación de saberes por experiencia.

Las practicantes del diploma tuvimos la posibilidad de recibir esta información y ponernos en contacto con la maestra. A partir de allí creamos un grupo de WhatsApp para mantenernos comunicadas, poder eventualmente reunirnos y planificar la preparación para dicha prueba, de modo que la estudiante pudiera obtener los niveles de logros requeridos y teniendo en cuenta las diferencias culturales que pudieran surgir, ya sea por la barrera lingüística o por aspecto socioculturales que pudieran presentarse a partir de los textos seleccionados para la aplicación de la prueba. También, aunque no fuera nuestra área, en el caso del área correspondiente a razonamiento lógico-matemático, se acordó que se avocaría a su preparación la maestra Stella.

En primera instancia, se planteó a la estudiante si efectivamente ella tenía interés en rendir esa prueba y se le comentó acerca de las características de la misma. La estudiante entendía que este era un requisito fundamental a la hora de poder insertarse a nivel laboral, puesto que ella buscaba trabajo mientras continuábamos con el proceso de alfabetización iniciado. En diversas oportunidades la orientamos sobre la búsqueda de empleo, la elaboración del

currículum vitae e incluso la acompañé personalmente a dos entrevistas de trabajo, donde conversé con el empleador acerca de su situación en nuestro país.

Respecto a la inserción laboral, la discriminación y racismo fueron factores a los que debimos enfrentarnos, aunque no en todas oportunidades se hicieran explícitos. De acuerdo a esta fase de preparación para la prueba, Stella Rivero en la entrevista comenta:

Eso fue en el año 2017, en un centro cultural del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Ahí lo que hacía era desempeñar tareas como maestra de Educación Primaria, alfabetizando o nivelando saberes y ayudando con el tema de la continuidad educativa. En ese caso es cuando llega esta chica joven. Me contactaron para ver si había posibilidades de poder ayudarla. Después de esa charla telefónica me acuerdo que quedé preguntándome cómo iba a ser, porque era la primera experiencia que tenía con alguien de ese país y con alguien africano. En realidad, en ese lugar que está ubicado en un punto céntrico (se refiere al centro de Montevideo) es muy común que haya muchos migrantes, pero no me había pasado con alguien que no hablara español [...]. Realmente fue todo un desafío porque dije: “¿cómo me voy a comunicar? [...] Consideraba que el idioma iba a ser una barrera súper importante (Entrevista a Rivero).

En este sentido, parece importante destacar que desde un primer momento comprendió la dificultad que implicaría comenzar con las clases preparatorias para la prueba de acreditación de saberes por parte de la estudiante y objetivar, efectivamente, su aprobación. Esa llamada previa que recibe la maestra fue a través del MIDES, ya que la estudiante concurría allí por diversos motivos. En ese entonces no se había dado aún un encuentro entre la maestra Stella y las estudiantes, practicantes del diploma. Mientras tanto, las estudiantes continuaban con el proceso de alfabetización que habían planificado, es decir, las actividades programadas para los encuentros semanales con la estudiante.

Respecto a las actividades que se venía realizando, y a partir de la prueba que rendiría, Torres comenta:

Yo creo que puede sonar un poco a dimensionar el peso real y el nivel de complejidad que adquiere la escritura en una comunidad como la nuestra, con una persona como ella que tenía gran autonomía a pesar de no estar escolarizada prácticamente en su lengua materna. Lo que quizás vino a ser como la gran dificultad fue el pasar a un segundo nivel: es que llegó un momento en el cual nosotras seguíamos avanzando en una abstracción en la escritura. Yo creo que las partes más, digamos, no mecánicas, porque no son

mecánicas, pero las partes más situadas en contexto ella las tenía muy claras, y ahí podía responder muy bien.

Ya sobre el final, cuando se estaba preparando para la prueba de acreditación de Primaria, ella se encontraba con algunos textos que no necesariamente estaban vinculados a un contexto de circulación específico, sino que, en general, eran argumentaciones genéricas o textos que brindaban información o que discutían algunas cuestiones más abstractas, para ella. Era preguntarse: esto, ¿para qué? (Entrevista a Torres).

En este fragmento la profesora Cecilia Torres hace referencia a las dificultades idiomáticas y culturales que ofrecían los textos que figuraban en las pruebas y que se habían comenzado a trabajar con la estudiante. Al momento de la entrevista se detalla cómo se estaba trabajando con la estudiante, al tiempo que se menciona los diversos planteos que surgen por parte de la estudiante con respecto a tales textos. A su vez se destaca, la profesora destaca el trabajo en dupla que se venía desarrollando por parte de las practicantes alfabetizadoras, además del que se hacía en red y ahora también con Stella Rivero.

Me acuerdo de que había un ejercicio, que para mí fue paradigmático, y veíamos que había una cuestión de que preguntarse “¿por qué se hace esto por escrito?”. Aprender a leer y escribir cansa. Había un ejercicio en la prueba de egreso en el cual se proponía que el estudiante hiciera un folleto para publicar en una tienda del barrio, para invitar a los vecinos a reciclar y hacer una huerta. Le explicamos lo que tenía que hacer y ella lo primero que nos dijo fue: “¿para qué tengo que hacer esto si estoy al lado de mis vecinos? Voy y hablo con ellos puerta por puerta y ya está, es mucho mejor que andar haciéndose un cartelito y no sé qué”. Y tenía razón (Entrevista a Torres).

En este fragmento se revelan cuestiones que revisten a los factores culturales, una cultura, la de la estudiante donde prima la oralidad, y una cultura como la nuestra donde prima la letra escrita a pesar de que se estuviera simulando un proceso ficticio preparatorio hacia la prueba de acreditación.

Al tiempo que se daba su alfabetización en ELSE, es decir, en una lengua que no era la materna, la estudiante trabajaba con las docentes y la maestra Stella para la preparación de la prueba. Además, buscaba trabajo, se encontraba al cuidado de su hijo y asistía a las reuniones escolares de las que nos comentaba al respecto. En la entrevista, Stella plantea cómo comenzó el trabajo con la estudiante:

Empezamos así, mostrándole un poco todos los textos que eran en español

obviamente, además de los cálculos que se pedían, porque básicamente esas pruebas consisten en una parte de idioma español y la otra en cálculos matemáticos (Entrevista a Rivero).

El tiempo transcurrió. Llegó fin de año y la posibilidad de asistir y rendir la prueba de acreditación de saberes por experiencia.

En síntesis, en esta fase la estudiante Aicha comenzó a prepararse para rendir la prueba de acreditación de saberes por experiencia de la ANEP, a partir de un contacto del MIDES con la maestra Stella, quien se encontraba en un centro del MEC para el acompañamiento de adultos en procesos de alfabetización o preparándolos para poder obtener los niveles requeridos por dichas pruebas. Se conformó un grupo entre las practicantes y la maestra Stella para poder apoyarse mutuamente y acompañarse en este proceso a la estudiante Aicha, quien tenía interés en rendir la prueba ya que entendía que podría facilitarle su inserción laboral.

Al inicio, la maestra Stella presentó ciertas inquietudes y dudó poder comunicarse con la estudiante por la barrera idiomática luego, al entrevistarse con ella y saber de la existencia de las practicantes, comprobó que podría asumir el desafío en forma conjunta. Se acordó que mientras las practicantes continuaran haciendo foco en el proceso de alfabetización y en el trabajo con la lengua a partir de los textos que ofrecían los ejemplos de las pruebas, la maestra lo haría con el área de razonamiento lógico-matemático.

También se acordó que la estudiante debía de realizar como ejercicio pruebas anteriores, ya sea en las instancias de clase o como tarea domiciliaria. En algunos casos el WhatsApp fue el medio de comunicación que ofició para evacuar dudas, ya fuera con la estudiante o entre las colegas. Algunos textos (ver apéndice 4) son pruebas que hacían referencia a tipo de telas y cuestiones agrarias) ofrecieron mayor dificultad, sobre todo, en referencia al vocabulario empleado y a las esferas lingüísticas por las que podría transitar la estudiante. Como ya hicimos énfasis se recuerda que las pruebas están pensadas para un hablante de español como lengua materna.

Al inicio, la estudiante presentó mayor dificultad al enfrentarse a textos donde el vocabulario empleado ofreció cierta barrera, a medida que se ejercitó más y logró una mayor abstracción pudo sortear las dificultades. El mayor desafío lo implicó el trabajo con la escritura y en torno a ciertos temas culturales que

manejaban o requerían un léxico específico. Se destaca en todo momento el trabajo en equipo de las tres docentes en torno al aprendizaje de la lectoescritura y preparación para la prueba de la estudiante. Luego de un tiempo transcurrido, hacia fin del año 2018, la estudiante logró presentarse a rendir la prueba de acreditación de saberes por experiencia ofrecida por ANEP.

4.1.5. Quinta fase: realización de la prueba de acreditación

El día en el que la estudiante rindió la prueba de acreditación de saberes por experiencia de ANEP se transformó en una gran instancia no solo para ella, sino también para las docentes que habíamos estado pendiente de su preparación. Resolvimos que la acompañaría yo, pues la colega Torres tenía otro compromiso, así que bien temprano en la mañana nos dirigimos al lugar donde se rendiría la prueba.

El hecho de tener que trasladarse hacia el lugar donde se debía rendir la prueba la puso nerviosa. Es importante destacar la implicancia que tiene para el adulto que se enfrenta a este desafío y, en consecuencia, es fundamental considerar los factores emocionales que influyen en el rendimiento en esta instancia. Llegamos al lugar y esperé que transcurriera el tiempo, Aicha tuvo la instancia del oral, así que esperamos juntas y comentamos acerca de los ejercicios que habían aparecido. Una vez que hubo finalizado y se procedió a la corrección, hacia el mediodía ya sabíamos que había aprobado. En ese momento avisamos a la colega y a la maestra Stella de este gran logro por parte de la estudiante, que, de seguro, marcaría un hito en su trayectoria educativa.

Se trató de una instancia muy importante para las cuatro, para la estudiante y nosotras las docentes que, en cierta forma, entendimos que esta certificación correspondía a contar uno de los mínimos requisitos a la hora de elaborar un currículum vitae y continuar en la búsqueda de un empleo para la estudiante.

En la entrevista realizada a la estudiante con motivo de esta investigación, cinco años después de acontecida esa experiencia, destaca las particularidades sobre cómo transitó el proceso y cómo repercutió el contar con tal certificación:

Lo que me facilitó porque la persona que mi enseñaba, Lorena y Cecilia me seguían a la casa y esa que me facilitaba porque a veces no tenía fuerza y no tenía como llegar ahí na escuela, la Facultad de Humanidades, y ellas venía en casa y la cosa se pasaba ahí. La profesora siempre está conmigo de todas las formas, estaba muy cerca de mí siempre, presente cuando necesito alguna

ayuda o algo, siempre está conmigo.

Me recuerdo, siempre decían a veces no escribía bien, siempre lo mandó a eso (al trabajo), después me devuelve bien, siempre me da ánimo, seguimos adelante (Entrevista a la estudiante).

Se puede observar cómo la estudiante en esos fragmentos de entrevista plantea cuestiones que tienen que ver con la motivación al estudio, a la continuidad educativa que tuvo por parte de las docentes. A su vez, agrega cuáles fueron los factores que según ella facilitaron su continuidad y aprendizaje, el acompañamiento permanente y continuo por parte de las docentes. El proceso de alfabetización, el aprendizaje de la lectoescritura y la posibilidad de rendir la prueba de acreditación de saberes por experiencia fue un impacto muy favorable en la vida de la estudiante. En la entrevista realizada, la estudiante describe esa experiencia, mencionando algunos de los factores positivos que influyeron en su aprendizaje:

Funcionó bien la cosa, me mudó la memoria, como pensar, como funcionar (to funcionando), como que mi cabeza se cambió, mi cabeza mudou mucho, está muy avanzada que antes y positiva, no sé (Entrevista a la estudiante).

En este fragmento podemos observar interferencias del portugués, una de las lenguas habladas por la estudiante. Allí se percibe lo que implicó el proceso en ella y para ella. Lo describe de tal manera que podría estar marcando ese antes y después al referirse a funcionar o no funcionar en la vida, en el mundo. Esa función a la que hace referencia es lo que implica no poder dominar la lectoescritura en una cultura letrada como es la nuestra. El impacto del proceso se puede percibir desde lo físico cuando la estudiante hace referencia en particular a su *cabeza*, queriendo explicitar el cambio, la modificación en su pensamiento o formas de pensar, “me mudou (del verbo mudar en portugués) la cabeza”.

En ese sentido, el diploma ofrecido por la CELEX de la FHCE cumplió con una doble necesidad existente en el país. Por un lado, atender a diversas poblaciones que requerían, por distintos motivos, del acceso gratuito al aprendizaje del idioma y, por otro, formar y capacitar a diversos profesionales específicamente en el área de español como lengua extranjera atendiendo así a una demanda social. Se trató de la primera cohorte de ese posgrado, diploma a

nivel público.

En palabras de la estudiante, durante su entrevista se destaca la importancia que tuvo el hecho de acceder a las clases de español de forma gratuita: “ahí en Uruguay la idea de que yo había si no fuera un refugiado donde me voy a pagar las clases, la escuela pública no me acepta, así que fue muy importante no tener que pagar”. Se destaca aquí la importancia del acceso a la educación y al aprendizaje de la lengua del país de acogida de forma gratuita en tanto derecho fundamental en el caso de migrantes y refugiados.

Si bien no se pudo contar con la prueba de acreditación de la estudiante para analizar los errores y ver en forma conjunta la situación en la que se encontraba, respecto al aprendizaje de lectoescritura y de acuerdo con los niveles manejados en la prueba, la estudiante ganó en autoestima y se produjeron posteriormente grandes cambios en su vida, pues ella se encontraba trabajando ya como vendedora en una tienda. Al respecto de lo que implicó el aprendizaje del idioma la estudiante al momento de la entrevista relata que logró desenvolverse más a partir de la prueba, que perdió la vergüenza o timidez que podría haber tenido al inicio:

La conversación con la gente, con mi trabajo, con la gente, en la iglesia, en el camino, sabe hablar sabe expresar en migraciones, mucho lugares, está la cosa, está bien, en el supermercado, en lo shopping, en todos lados. Ayudalo a él (a su hijo) con los deberes de la escuela y hacer mucha cosa con él, pasear con él, preséntale a él en la escuela, maestra te pregunta algo, conversación me ayudo bastante (Entrevista a la estudiante).

Respecto de la prueba, se consultó a Stella Rivero:

La chica para acceder a un trabajo y demás necesitaba como mínimo Primaria completa. Entonces, lo que tienen estos centros es que justamente los maestros que trabajamos en esos lugares hacemos eso, tratamos de preparar a la gente que no tiene cómo comprobar que terminó Primaria. Es lo que pasa en muchos casos que, de repente, en sus países de origen incluso si terminaron Primaria en algunos casos es casi imposible y, en otro, muy costoso, comprobarlo. Hubo un acompañamiento que fue súper importante ya que, con ese tiempo, que no era mucho, era una hora y algo, no le hubiera alcanzado, porque aun hablando el idioma igual a veces hay personas a las que les cuesta. Realmente hubiera sido complejo (Entrevista a Rivero).

En síntesis, esta última fase o etapa implicó la culminación de las etapas anteriores, en cierto sentido, así como del proceso de alfabetización por parte de

las practicantes Lorena Piña y Cecilia Torres con la estudiante en instancias de clases. Rendir la prueba implicó un hito para la estudiante en su trayectoria educativa y vital, aumentando su autoestima y desempeño en general. Concluyó una meta que se había propuesto. Se trató de una instancia muy importante, que de no haber contado con el apoyo de la maestra Stella no se hubiera podido llevar adelante. Con esta quinta fase concluye también el recuento de la experiencia con motivo de su sistematización para esta investigación, primer objetivo de esta tesis. En directa relación, a lo largo de este apartado se objetivó el recuento para la sistematización de la experiencia, el proceso de alfabetización en ELSE, apartado fundamental e indispensable en la sistematización de experiencias.

Cada una de esas fases estuvo compuesta por sub fases o sub momentos, actividades y propuestas arriba mencionados y detalladas, todas ellas responsables de efectivamente dar lugar al desarrollo de la experiencia de alfabetización de la estudiante y, finalmente, a su culminación, la cual finalizó en el año 2018 con la certificación que se obtuvo a partir de que la estudiante rindiera la prueba de acreditación de saberes por experiencia. En este sentido, las fases o etapas del proceso de alfabetización de la estudiante, los cuales contaron con momentos claves, consistieron, fundamentalmente, en:

- a. Primera fase o fase inicial: La profesora Gambetta detecta que la estudiante Aicha se encontraba apartada del grupo en cierto sentido, no participaba activamente. Es cuando el esposo de la estudiante confirma a la docente Gambetta que la actitud de la estudiante en clase se debía a no manejar la lectoescritura.
- b. Segunda fase: Consistió en un diagnóstico por parte de las profesoras Lorena Piña y Cecilia Torres, quienes exploraron el nivel de manejo del español, los intereses de la estudiante, estrategias, etc.
- c. Tercera fase: Tuvo inicio la intervención por parte de las profesoras a partir de un diseño de clases personalizadas a la estudiante siguiendo el método de la palabra generadora. Las clases tuvieron lugar en la FHCE al inicio y luego en la casa donde se encontraba viviendo la estudiante. Se implementaron salidas didácticas y diversas actividades tendientes a motivar a la estudiante.
- d. Cuarta fase: Se comenzó a trabajar con las pruebas correspondientes a partir del contacto del MIDES con la maestra Stella, quien trabaja en un centro cultural.

El trabajo con la estudiante con respecto a la preparación para las pruebas consistió en prácticas con pruebas anteriores, sin descuidar el proceso de alfabetización que se venía desarrollando en simultáneo. Además, se logró consolidar un equipo de trabajo con la maestra del centro cultural al que la estudiante asistía.

e. Quinta fase: Finalmente, luego de un arduo trabajo, la estudiante pudo rendir y aprobar la prueba y, como consecuencia, la autoestima de la estudiante se vio reforzada y mejoró su posibilidad de inserción laboral.

4.2. Factores que favorecieron el proceso de alfabetización

A continuación, se listan los factores desde las dimensiones abordadas facilitaron el proceso. Abordar los factores que favorecieron dicho proceso desde la mirada de los actores, participantes activos en la experiencia, cinco años más tarde para la sistematización de la experiencia, permite su resignificación, tal como fuera planteado al inicio de la investigación. A su vez, la sistematización de la experiencia permite recuperar vivencias y acontecimientos según las percepciones de los actores involucrados, al mismo tiempo que se nutre de los informantes calificados y de los expertos, que a partir de las experiencias permiten corroborar si efectivamente tales factores favorecieron la práctica alfabetizadora en cuestión, aportando así conocimiento para prácticas similares futuras que puedan acontecer, ya sea a nivel nacional o internacional, al considerar que la enseñanza de ELSE¹⁶ ha cobrado en los últimos años gran relevancia.

De acuerdo con la dimensión humana y pedagógica, consideradas en la operacionalización de esta investigación, como punto de partida y de conforme con el análisis de las entrevistas, diremos que el factor primario que favoreció el inicio de la práctica y el desarrollo del proceso fue la afinidad de las docentes por trabajar con población migrante, específicamente por participar en la experiencia de alfabetización en ELSE de una estudiante angoleña durante el período 2017-2018.

En su entrevista, Sosinski sostiene que a la hora de pensar en el trabajo de enseñanza de español como lengua extranjera con migrantes y refugiados es importante empatizar, tener voluntad (aunque no alcance solo con esta) de

¹⁶ Véase el informe del Instituto Cervantes: Moreno, F. (2021). *El peso de la lengua española en el mundo*.

trabajar con este colectivo. En sus palabras, afirma que

No enseñamos solamente la materia de español como lengua extranjera, sino también lo que es estar en un contexto formal de aprendizaje, desde el punto de vista más psicológico, de barrera psicológica, de bienestar de esas personas. A veces el español no es una lengua que eligen estudiar (Entrevista a Sosinski).

Desde la dimensión pedagógica, los enfoques y métodos para la enseñanza, y de acuerdo con el epígrafe seleccionado respecto de oficiar como puente cultural, entendemos que el trabajo que se realizó durante la práctica alfabetizadora respondió a un enfoque intercultural, es decir, tender puentes, entre nosotras, las docentes y la estudiante, puentes respecto de cada una de nosotras con ella, puentes entre nuestras culturas al situar ambas a un mismo nivel y nosotras interpelando la nuestra. Ser desde el inicio y siempre puente cultural al empatizar con la estudiante. Por otra parte, se aborda el proceso desde el enfoque intercultural, considerando el bagaje cultural de la estudiante, las diferencias socioculturales y el afuera de la clase, el aula en sentido amplio, algo que destaca una de las entrevistas a expertos.

En las entrevistas realizadas, los expertos hacen mención al enfoque intercultural como fundamental a la hora de pensar las clases con población migrante. Cómo el enfoque debería ser abordado y por qué considerarlo fundamental son algunas de las afirmaciones que pueden apreciarse en los siguientes extractos de entrevista:

Todo esto atravesado por una visión intercultural, pero qué quiere decir intercultural. Quiere decir que no solamente tengo en cuenta la cultura, en la medida de lo posible, además, les doy lugar a ellos para que hablen de sus culturas, sino en qué manera a mí también me cuestionan mis prejuicios y mis características culturales en ese intercambio. Ese es el enfoque intercultural, cómo interpelo mi propia cultura (Entrevista a informante clave anónimo).

Es importante cuestionarnos porqué un abordaje intercultural fue un factor que favoreció el proceso de aprendizaje en la experiencia de alfabetización con la estudiante angoleña. Este abordaje permitió comprender su contexto cultural y experiencias anteriores, su bagaje cultural. Pudimos adaptar la enseñanza a sus necesidades al tener presente su estilo y estrategias para el aprendizaje. Desde el enfoque intercultural-comunicativo se promovió la comunicación efectiva a pesar de las diferencias culturales patentes. El enfoque permitió

generar un ambiente de confianza y seguridad favoreciendo su autoestima y la participación activa por parte de la estudiante. En definitiva, validar y comprender su cultura, pero también y al mismo tiempo cuestionar la nuestra, permitió superar barreras culturales, lograr confianza y motivación durante todo el proceso educativo.

A propósito del abordaje intercultural, en tanto no se transforme este en un descuido, Skliar en su entrevista sostiene:

He trabajado con adultos refugiados, con adultos exiliados, más que con niños. Dado la trascendencia que tienen, creo que hay que entender que nosotros vivimos, venimos, pero vivimos todavía en una época, todavía de descuidos, que no es solo olvidos. Yo creo que hay descuidos voluntarios, indiferencias de consideración, de ciertas pautas coloniales que siguen existiendo. Entonces, me parece interesante descolonizar las prácticas, descolonizarse y, por otro lado, también incluir estos programas en políticas de cuidado, es decir, considerarlas políticas de cuidado, no solo enseñanzas de la lengua separadas de una situación de descuido. En la literatura se encuentra mucho esta distinción. Venimos de un período de descuidos, no solo de ciertos grupos, sino también del planeta Tierra (Entrevista a Skliar).

En el caso de otro de los entrevistados, Mauricio Fuentes, cuya tesis de maestría se enfoca en la inclusión de niños y niñas refugiados en Uruguay, este propone abordar las cuestiones de culturalidad, interculturalidad desde la lógica del concepto de transculturalidad, más bien que el de enfoque intercultural. A saber, sostiene lo siguiente:

Yo creo que es un desafío generar contenidos curriculares desde una lógica transcultural, es decir, yo puedo hablar de lo que pasó el 18 de julio, de lo que pasó en una clase o puedo hablar de los procesos de independencia de los estados naciones en América Latina, puedo trabajar cómo fueron los procesos de colonización y de los estados naciones en este continente y hablar de lo que pasó en Argentina, Uruguay, Perú o México. Es decir, hay parte de ciertas cuestiones que son procesos y que son comunes. Los algoritmos matemáticos son fórmulas culturales y muchos gurises son censurados por su aprendizaje previo y la pasan mal porque aprenden a hacer los algoritmos de otra manera y acá son formas que en algunos casos no, pero en otros casos, como te decía, son censuradas (Entrevista a Fuentes).

Así, de acuerdo con el entrevistado, un enfoque transcultural, podría entenderse como un proceso de encuentro entre las distintas culturas en juego sin que una se considere superior a la otra. Sin embargo, también resulta interesante lo planteado por Pozo al respecto del concepto de interculturalidad:

La idea de “interculturalidad” y otras perspectivas teóricas asociadas — intraculturalidad, transculturalidad— conlleva una carga occidental que ha sido tratada por diversos autores. Podríamos dedicarnos en exclusiva a hacer todo el seguimiento conceptual, desde el máximo de posiciones posibles, donde aparecerían tantas otras propuestas, tales como multiculturalismo, pluriculturalidad, interseccionalidad. También se podría problematizar sobre las contradicciones entre estas teorías y su aplicación práctica al momento de gestarse e implementarse las políticas públicas y la creación de materiales educativos (2014, p. 10).

En tal sentido, entendemos que solo el tema entorno al concepto y sus implicancias a nivel de políticas públicas podrían conformar una tesis en sí misma, por lo que no ahondaremos aquí al respecto sin que se considerará en el apartado reservado para recomendaciones investigativas futuras. El entrevistado sostiene que desde un abordaje intercultural se promueve el diálogo, sin embargo, lo que sucede es que muchas veces puede desencadenar más bien en una lógica que él llama asimilacionista:

Es una cosificación, o no sé cómo llamarlo, un reforzamiento de la estructura de los parámetros de una cultura. Por ejemplo, en la feria de la gastronomía, la feria de las comidas, los venezolanos traen arepas y tequeños y yo capaz que soy de Uruguay, pero no me gusta comer carne; es como esencializar la cultura o un determinado rasgo, más allá de que en la cultura es súper importante la cuestión gastronómica (Entrevista a Fuentes).

Muchos de estos puntos efectivamente se nos ofrecieron como respuesta a la hora de implementar la práctica de alfabetización con la estudiante desde un enfoque intercultural, además de actuar como guía para saber si este enfoque efectivamente se estaba llevando a cabo. Bugnone plantea lo siguiente:

En la práctica de la enseñanza de una lengua extranjera se juega también el posible encuentro e interacción entre dos culturas, la interculturalidad. Esta se basa en la necesidad de comprender lo diferente de cada cultura y asumir la posibilidad de la convivencia democrática en tanto el otro representa una alteridad no asimilable, ni unificable, sino inmersa en su propia condición histórica como sujeto de enunciación (2008, p. 13).

Creemos que el encuentro entre las diversas culturas, al menos en lo que respecta a la enseñanza de ELE/L2 a migrantes y refugiados, es prácticamente ineludible, ya que es a partir del encuentro que surge la posibilidad de deconstruir para luego construir. Considerar y comprender a mi interlocutor, a ese otro atravesado por su cultura se nos presenta fundamental. Parecería ser de

perogrullo que un docente de lengua extranjera debe poseer las habilidades que le permitan mediar entre distintas culturas. Sin embargo, en la práctica el

docente es un ser humano con sus propios estereotipos y preconceptos respecto a su cultura y a los demás, por lo que debemos, a nuestro juicio, poner sobre el tapete esos prejuicios para poder objetivarlos. Solo así podremos reflexionar y aprender de otras culturas, poniéndolas a un mismo nivel y sin ponderar una por sobre la otra, ya que, en ese juego, peligroso a veces, muy rico siempre, se puede osar de querer aculturizar al extranjero, entendiendo la aculturación como un proceso mediante el cual se entiende a una cultura (la que se impone) como superior a la otra. En este sentido, durante el proceso de alfabetización las profesoras que llevaban adelante la práctica reflexionaban al respecto y esta sistematización, 5 años más tarde, permite hacerlo nuevamente y a la luz de otras nuevas miradas.

En todo momento, tuvimos muy presentes los postulados que aquí se sostienen en el entendido que, a la vulnerabilidad de una situación de migración o refugio, se sumaba la condición del no manejo de la lectoescritura por parte de la alumna que, tanto la estudiante como las docentes no podíamos perder de vista, propiciando el derecho de la estudiante a aprender en un ambiente seguro, así como atendiendo a sus demandas de tiempo y dificultades para el seguimiento del curso. Al respecto, uno de los informantes claves para esta investigación sostiene:

En ambos casos (migrantes y refugiados) hay que atender por supuesto las situaciones psicoculturales, pero además el docente que atiende esta población tiene que estar preparado desde ese punto de vista y no siempre es el caso [...]. En el caso del estudiante refugiado, sobre todo con los refugiados, muchas veces hay resistencia por parte de ellos y resistencias o prejuicios no asumidos por parte del docente. Entonces, si el docente no trabajó eso antes, se va a complicar la relación con el estudiante y su cultura (Entrevista informante clave anónimo).

Por todo lo anterior, consideramos que otro de los factores que favorecieron el proceso fue no solo adoptar sino seguir el enfoque arriba descripto, es decir, el enfoque intercultural. Al atender la dimensión pedagógica, indicadores como el enfoque y los métodos de enseñanza utilizados, se puede establecer que en el recorrido transitado, y gracias a la distancia que hoy permite el tiempo transcurrido, es posible identificar que si bien había un plan a seguir, con

docentes en formación en una especialización en el área de enseñanza de español como lengua extranjera, las mismas fueron formadas ya en español como lengua materna, aunque se puede sostener, a partir de la bibliografía de referencia, y de las entrevistas a expertos, que para enseñanza de toda lengua extranjera se requiere de formación específica. Al respecto, uno de los informantes clave sostiene:

Desde el punto de vista metodológico no se puede aplicar una metodología español lengua uno a esta población, no es posible eso, aunque en algunos aspectos sí. Entonces hay que empezar a conocer a las poblaciones como, por ejemplo, la de los rusos, la de los asiáticos, que tienen metodologías de enseñanza de sus propias lenguas muy tradicionales. Quizás se acomoden a una metodología tradicional gramaticalista, como la que nosotros podemos llegar a tener en algunos casos en enseñanza de español como lengua uno. No siempre, pero se da mucho [...], son calcados de cierta metodología de la enseñanza del inglés, que todavía en algunos casos son muy fuertemente apoyados en visiones estructuralistas o funcionalistas (Entrevista a informante clave anónimo).

Desde la dimensión humana, pedagógica y de inclusión, es importante considerar lo fundamental de la formación docente, es decir, cómo puede repercutir contar o no con formación por parte del docente que trabaja con población migrante y refugiada y, por otro lado, la preparación de las instituciones que reciben. Ese es el punto partida, en el entendido de que podría ser uno de los ejes principales a tener en cuenta en tanto factores que favorecieron a la práctica de alfabetización y al proceso en sí de la experiencia en cuestión. En este contexto, por un lado, existía una formación, un diploma específico en curso, que proporcionaba las herramientas necesarias, por otro lado, se encontraba la institución, en este caso, la FHCE, cuyos funcionarios habían sido preparados para recibir esta población.

Sin embargo, y al observar la bibliografía que refiere a la enseñanza de español como lengua extranjera, más específicamente en el área de migrantes y refugiados, una de las recomendaciones fundamentales a las que se hace referencia es la del trabajo en equipo y la afinidad que el docente posee por trabajar con esta población. En ese caso, desde la dimensión humana, pedagógica y de inclusión, estos fueron factores que favorecieron el proceso. Al respecto, comenta una de los informantes claves:

Trabajar en equipo, porque es importante formar por lo menos grupos de a dos para trabajar con esta población. Eso sería lo ideal en cualquier curso, pero más en este caso porque hay mucho de trabajo personal ahí, aunque parezca mentira esa es la manera de llegar a ese estudiante, a ese migrante (Entrevista a informante clave anónimo).

En este sentido, ambas docentes explicitan su afinidad por el trabajo con población migrante en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, afinidad que repercutió en tanto factor que favoreció el trabajo y el proceso de la estudiante. En particular, a lo largo de esta tesis se da cuenta de ello respecto a su autora y, para el caso de la colega, puede observarse, por ejemplo, en una de las respuestas a partir de la entrevista realizada para esta investigación. Al respecto, tanto las entrevistas a la colega Torres, así como la entrevista al experto Sosinski se remiten al concepto de afinidad docente y su importancia. A continuación, se transcribe lo que señala la primera:

Incluso cuando tenía dieciocho años y estaba estudiando en el IPA,¹⁷ estaba interesada en ser profesora de español como lengua extranjera [...], teniendo en cuenta justamente lo que eran nuestras limitaciones, si bien teníamos una formación en lengua materna, teníamos obviamente el apoyo de los docentes de la facultad (Entrevista a Torres).

Sosinski, a su vez, hace referencia particular también a la formación docente específica para trabajar como enseñantes de lenguas extranjeras con población migrante versus la afinidad o la buena voluntad:¹⁸

Mucha gente piensa “voy a hacer un manual nuevo” y les parece como un sello de caridad de una ONG, una organización, un currículum nuevo, manual nuevo, muy bien, pero ya hay mucho de eso. A mí me parece fundamental que se forme al profesorado, porque una persona formada, un profesor formado, una profesora formada con los materiales, incluso no muy buenos, no muy actualizados, puede hacer maravillas en clase. En cambio, una persona sin formación quizá no sepa utilizar un manual nuevo [...]. La formación me parece fundamental en todos los niveles, creo que más urgente en la enseñanza no formal, porque supuestamente cuando el estado pone en marcha programas de atención, pues también elige en las plantillas personas que tienen alguna formación, tal vez pedagógica, en general, o con niños, en fin. Pero en el caso

¹⁷ Instituto de Profesores Artigas (educación terciaria no universitaria), donde existe como oferta educativa el Profesorado de Español como lengua materna.

¹⁸ Es preciso destacar que muchas veces este tipo de trabajo se realiza en forma voluntaria aconteciendo todo tipo de vicisitudes que responden, en algunos casos, a la falta de formación del personal. Al consultar con a Sosinski respecto de esto, el experto sostiene que es un tabú indagar al respecto y que eso implica no tener certeza en relación a los números reales de voluntarios que cuentan con formación en el área.

del voluntariado cualquiera puede ser voluntario y no basta con la voluntad, la voluntad es el punto de partida (Entrevista a Sosinski).

Coincidimos con el autor, pero agregamos que también deberá existir la voluntad del docente, voluntad para, efectivamente, querer abocar su tarea con esta población, pensar en sus características particulares y en lo que en algún sentido hoy suelen nombrar algunos docentes como empatizar. De acuerdo con la dimensión humana, específicamente con la subcategoría referida a lo psicoafectivo, uno de los factores que favorecieron el proceso fue el hecho de lo que comúnmente se hace referencia como a empatizar con la estudiante y su situación particular, de estudiante refugiada, estudiante que demandaba poder saber leer y escribir para lograr darle un giro a su vida (en palabras de ella, “no parecer una boba”), poder leerle a su hijo y comprender las tareas que le indicaba la maestra en la escuela. Pero, sobre todo, prestar atención a los intereses, a las demandas de la estudiante.

A ello hacen referencia tanto Skliar (2023) como Sosinski (2023) al momento de la entrevista realizada para este trabajo. Skliar, por su parte, dirá que lo fundamental es primero focalizar en la hospitalidad, en recibir y acoger previo a iniciar cualquier tipo de intervención, pero también durante todo el proceso. Durante las entrevistas, los expertos, en general, suelen nombrar el verbo empatizar o el sinónimo empatía dando cuenta, de alguna manera, que primero dependerá del docente, del vínculo, de la relación establecida con otro, con ese otro. El *Diccionario de la lengua española* le atribuye los siguientes significados a empatía: “1. f. Sentimiento de identificación con algo o alguien. 2. f. Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos”. En este sentido, el docente es quien debe ponerse en el lugar del estudiante, identificarse con sus sentimientos e imaginar qué sucedería a él mismo si estuviera en tal situación. Otro de los entrevistados, Aldo Rodríguez, utiliza también este vocablo:

Es que desde el punto de vista de las estrategias tiene que empatizar con el alumno en el sentido que una de las cosas que debe hacer es darle de antemano los temas para que el alumno los pueda leer en su lengua madre o incluso en la lengua meta, entonces si lo lee en su lengua madre, y en su lengua meta, la persona va a tener una estructura lingüística que le va a permitir compartir y socializar ese conocimiento como decía antes (Entrevista a Rodríguez).

También Sosinski utiliza el mismo vocablo respecto de la dimensión

pedagógica, pensando en la fase inicial del proceso, al inicio y previo a cualquier diagnóstico. Comenta al respecto:

A nosotros el psicólogo, o la psicóloga que venga, nos dice “lo primero es empatizar y abrazar mentalmente”, es algo que diferencia a las clases estándar de español como lengua extranjera de estas clases con inmigrantes o refugiados. Ellos a veces tienen sus historias, que a veces son difíciles de digerir, pero los que hacemos este tipo de trabajo, muchas veces de manera voluntaria, yo creo que nos metemos ahí. Yo soy profesor universitario, además (Entrevista a Sosinski).

A partir de los comentarios del experto en la entrevista, se puede comprobar cómo ciertas palabras suelen estar presentes y repetirse de manera de hacer énfasis a nivel discursivo en su importancia. Sucede también que estas palabras o frases como empatizar, abrazar mentalmente, ofrecer apoyo, escucha, tratar de comprender, pero al mismo tiempo confiar y querer transformar o cambiar el mundo serían términos que nos remiten a cuestiones ineludibles a la hora de pensar en prácticas alfabetizadoras al trabajar con población migrante. Todo ello nos remite a la dimensión pedagógica, pero también humana y de inclusión y a sus diversas categorías, donde pueden constatarse a través de los diversos indicadores, tales como factores psicoafectivos que, efectivamente, se contemplaron durante la práctica alfabetizadora por parte de las docentes a cargo, favoreciendo, de este modo, el proceso. En ese sentido, Sosinski continúa:

Yo voy a mi clase de la facultad a hablar dentro lo que me importa, mi grupo, yo voy, doy mi clase, charlamos y ya está. Pero las clases de migrantes y refugiados son clases mucho más personales, mucho más íntimas, de compartir nuestras vivencias. Lo primero es empatizar con ese estudiante, con esa situación que es diferente [...], empatizar, que ellos te vean como una persona normal que también [produce] en su lengua, que no tengan miedo de producir errores porque tú también lo haces en su lengua, igualmente, así que no importa (Entrevista a Sosinski).

En este último fragmento de entrevista a Sosinski se hace referencia a la importancia de considerar las lenguas de los estudiantes durante la clase, la práctica de alfabetización en ELSE. Esto permite modificar las percepciones del estudiantado acerca de su docente como alguien que no se equivoca o no produce errores, desde la dimensión humana, pedagógica y de inclusión. En concordancia con lo que se viene desarrollando es importante destacar que

durante el proceso las docentes tomaron la decisión de comprar un diccionario del idioma materno de la estudiante, el lingala. En ese momento una de las actividades propuestas fue compartir, en cada una de las instancias de encuentro, una palabra que traían las docentes, no solo en español sino también en lingala.

Esto responde a la dimensión pedagógica, específicamente, al método utilizado por las docentes, el método de la palabra generadora acuñado por Paulo Freire en 1983 aún hoy tan vigente. Se observa otros dos factores que favorecieron al proceso, desde la dimensión humana, pedagógica y de inclusión: el interés por la lengua materna de la estudiante por parte de las docentes y el empleo del método de la palabra generadora. Considerando la dimensión pedagógica, específicamente las subcategorías de enfoques y métodos, los factores que favorecieron el proceso con la estudiante fueron: la base de un enfoque comunicativo y la importancia proporcionada a la lengua materna de la estudiante. Al respecto, dice Sosinski:

En general, desde el punto de vista global, el enfoque comunicativo es el enfoque universal para la enseñanza, independientemente del contexto, pero, teniendo en cuenta las expectativas de los alumnos [...] a lo mejor les gusta la clase un poco más tradicional, a lo mejor quieren una clase más mecánica. Todo esto se puede negociar, pero, en el fondo, el enfoque comunicativo en sus principios metodológicos, en sus principios teóricos son irrenunciables, pero luego el enfoque comunicativo tiene distintas versiones, por ejemplo, el enfoque por tareas (Entrevista a Sosinski).

A su vez, otro de los entrevistados hace hincapié en la importancia de la lengua uno, lengua primera, lengua materna del estudiante, y la relevancia que el docente le otorga en la clase de ELSE a esa lengua. Por tal motivo, uno de los factores favorables al proceso de alfabetización fue demostrar interés por el lingala, idioma materno de la estudiante.

Conocer, por supuesto, los países de donde vienen, qué lenguas hablan, qué características generales tienen esas lenguas. Hay que interesarse por eso y, sobre todo, por cuál es la lengua vehicular que, generalmente, es una lengua colonizadora (son las lenguas hegemónicas: el inglés, el francés, el portugués) y qué relación tiene ese migrante con esa lengua, porque esa lengua puede haberla vivido de distintas maneras. Esa lengua que le fue impuesta en su país, más o menos (Entrevista informante clave anónimo).

Creemos que en la enseñanza de ELE en contexto con migrantes y

refugiados debemos considerar especialmente la incidencia del filtro afectivo en el aprendizaje. La manera en cómo nos dirigimos a nuestros alumnos, cómo nos comunicamos con estos puede favorecer o reducir la ansiedad, que a la hora de todo nuevo aprendizaje se encuentra presente. Durante la experiencia la teoría del filtro afectivo, como ya se mencionó, fue considerada a partir de que se detectaban situaciones específicas que tuvieron que ver con factores como la motivación, el miedo y la ansiedad. En ese sentido, se buscó en todo momento generar, por parte de las docentes, estrategias comunicativas o actividades que posibilitaran el diálogo, la escucha y la conversación que motivará a la confianza.

En el transcurso de las clases se aplicaron diversas estrategias que contemplaron la teoría del filtro afectivo postulada por Krashen tales como fomentar la confianza de los alumnos, además de motivarlos y destacar sus logros. El tratamiento del error en clase fue siempre cuidadoso, puesto que siempre se atendieron sus necesidades psicoafectivas.

Desde la dimensión pedagógica uno de los factores que favorecieron el proceso fue el enfoque y metodología utilizados, esto es el enfoque intercultural y el método de la palabra generadora. Al consultarle a Sosinski, específicamente en torno a la alfabetización, y dado su proyecto a nivel internacional que aborda con otros colegas referentes en la temática (LESLLA) acerca del método que fue efectuado con la estudiante durante la práctica alfabetizadora, sostiene:

La palabra generadora es un método que viene de Latinoamérica. Creo que es una de las metodologías muy adecuadas porque intenta conectar lo que es la lectoescritura. El objetivo duro, puro, mecánico, de la enseñanza con la vida fuera del aula. La realidad fuera del aula se ajusta muy bien para clases de adultos (Entrevista a Sosinski).

Resulta interesante observar la descripción que el autor realiza del método empleado por las docentes con respecto a la relación con el afuera, traer la realidad de afuera al aula. Es que de allí saldrán las palabras generadoras, las palabras que habiliten el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en el estudiante, las palabras de su entorno, de su comunidad, sus intereses, su vida en el nuevo país de acogida, pero también las del suyo y de su propia cultura. observando la traducción, similitudes y diferencias.

El método de la palabra generadora se compone de distintas etapas, a saber:
Selección de la palabra:

- a. Se elige una palabra o frase que esté relacionada con el tema que se va a enseñar. Esta palabra debe ser conocida por los estudiantes y debe permitir generar mucho vocabulario y conceptos relacionados.
- b. Los estudiantes realizan una lluvia de ideas sobre lo que les sugiere o evoca la palabra generadora. Se anotan las palabras y conceptos en la pizarra o cuaderno.
- c. Se clasifican las palabras y conceptos generados en categorías o campos semánticos.
- d. Se proporciona una definición de la palabra luego de haberla discutido.
- e. Se plantea una actividad donde deben aplicarse las palabras generadas.

Si observamos la primera fase del inicio de la experiencia correspondiente a la etapa del diagnóstico, previo a iniciar la práctica alfabetizadora, las docentes necesitaron tener instancias de acercamiento para propiciar un vínculo, procurando que la estudiante se sintiera cómoda para poder iniciar más tarde el proceso. Durante esas instancias se emplearon distintos materiales como folletos, libros, canciones o poemas, tanto en español como en portugués, al mismo tiempo que se consideró la teoría del filtro afectivo, lo que permitió un vínculo cercano, horizontal y empático entre las docentes y la estudiante para atender las necesidades psicológicas y sociales fundamentales que promovieron un aprendizaje significativo.

Carlos Skliar (2023), consultado al respecto de cómo debería iniciar y acontecer el proceso de alfabetización en ELSE, enfatiza sobre todo el valor de la acogida y bienvenida, que al iniciar cualquier vínculo debería establecerse, más si se trata de una relación que busca promover el aprendizaje.

Skliar nos recuerda la importancia de la hospitalidad, la bienvenida que se hace a través de la lengua, a través y a partir de la comunicación con el otro, así como la relación de esta con la cultura, con el vínculo, con el mundo y la vida. Por su parte, resulta interesante las diferencias que se plasman en ese acercamiento del estudiante que se hace a la lengua, pero también lo que aporta la teoría del psicoanálisis respecto del sentido de transferencia y subjetividad. Es esa dicotomía entre hacer una lengua terriblemente hostil o una lengua totalmente hospitalaria, en palabras del autor.

El vínculo docente-estudiante es fundamental en el proceso educativo. Este refiere a la relación que se establece entre el profesor y el estudiante, que va

más allá de transmitir conocimientos. Un vínculo adecuado se basará en la confianza, el respeto, la motivación y el interés hacia los estudiantes, con foco en sus aprendizajes. Sin dudas podemos establecer que el vínculo positivo entre estudiante y docente beneficiará el desempeño de los estudiantes.

Cualquier aprendizaje, proceso de alfabetización o práctica de intervención didáctico-pedagógica, deberá estar atravesada por la conversación, el conversar, la escucha, y el cuidado del otro, de la otredad, del tiempo en el sentido que le otorga el filósofo Byung-Chul Han (2015). Entonces, en la búsqueda de ese tiempo, preguntamos a Skliar, ¿cómo debería ser el aprendizaje de la lengua, de una lengua segunda, una lengua extranjera? Su respuesta es la siguiente:

Debería estar atravesada por poder conversar, por poder cuidar, por poder aprender a acompañar. Es una particular forma de aprender y enseñar una lengua, en esa condición. Yo creo que ahí es la condición y la situación más que la lengua, la que debe indicar algún camino metodológico en ese sentido (Entrevista a Skliar).

Uno de los puntos viables para este análisis es el concepto de inteligencias múltiples de Gardner (1983). El autor identifica en total 8 tipos de inteligencias, —más tarde agregará otra, la existencial, en 1999—: lingüística, musical, lógico-matemática, corporal-cenestésica, espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Al respecto, la teoría de las inteligencias múltiples se opone a la idea de la existencia de una única inteligencia. Se trata de varias habilidades que funcionan en forma independiente unas de otras.

Según Gardner (1993) para que una capacidad sea denominada inteligencia han de observarse en ella al menos las cuatro características siguientes:

- a. Ha de servir para solventar algún tipo de problema propio de su entorno social.
- b. Debe ser una capacidad innata, que se pueda observar de forma genérica, o incluso en su estadio de desarrollo más primitivo en toda la especie humana.
- c. Debe poseer su propio conjunto de operaciones cognitivas representables neurológicamente y activables a partir de estímulos internos o externos.
- d. Debe ser un sistema de símbolos que contenga un conjunto de significados culturales y que se pueda desarrollar y potenciar en cada individuo (Fonseca, 2000, pp. 374-375).

En ese sentido en cada individuo coexisten todos los tipos de inteligencia,

aunque, sin embargo, cada uno tendrá mayor habilidad o destreza en un tipo de inteligencia que en otras. Esta concepción con respecto a la de la existencia de una única inteligencia permite pensar en un nuevo estudiante, con diversas habilidades, capacidades, a la vez que posibilita la generación de nuevas prácticas didáctico-pedagógicas en el campo educativo.

Si consideramos la dimensión humana y pedagógica, muchas veces los docentes apuestan por cuestiones referidas a la inteligencia del estudiante, su disposición para el aprendizaje, sus emociones, motivación e intereses, etc. En el aula de idiomas, la lengua meta es a la vez el contenido que se ha de asimilar y el instrumento con el cual hay que expresar el contenido aprendido: “el hablar en una lengua determinada no admite *parcelas cognitivas*, sino que supone una puesta en práctica simultánea de muchos de los conocimientos, destrezas y estrategias adquiridas” (Fonseca, 2000, pp. 373-374).

En otras palabras, las inteligencias múltiples participan de una u otra forma en los procesos de adquisición de la lectoescritura, en los procesos de alfabetización, activándose una u otras destrezas. Es así que los estudiantes a través y mediante la adquisición del lenguaje desarrollan sus estrategias para lograr hacer cosas a través del mismo, es decir, argumentar, nombrar, describir, etc.

Los seres humanos poseemos este espectro de inteligencias y nos diferenciamos por el nivel de desarrollo y la configuración particular, derivada de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y de la cultura propia en su momento histórico. Las combinamos y las usamos en diferentes grados, de manera personal y única (Macías, 2002, p. 28).

En este sentido, observar durante el proceso de alfabetización la interacción con el entorno y la combinación de los diferentes tipos de inteligencia habilitó la generación de herramientas tendientes a desarrollar aquellas inteligencias que fueron identificadas en la estudiante como potenciales y a desarrollar. Se habilitó, además, desde la dimensión pedagógica, la elaboración de materiales didácticos y el uso de las tecnologías aplicadas a la enseñanza, las que sin dudas favorecieron el proceso de lectoescritura. Esto último, desde la dimensión pedagógica identificada para el análisis y de acuerdo a los métodos y enfoques, implica la posibilidad de utilizar diversos recursos didácticos de modo de fomentar el aprendizaje en la estudiante y observar el material que fue utilizado

durante el proceso. Se entiende, por tanto, que los recursos utilizados fueron variados, se observaron los intereses de la estudiante y, de acuerdo con estos, se fueron incorporando diversos textos para compartir lecturas.

En particular, y como ya se ha mencionado anteriormente, se trabajó con el libro de Angelina Vunge. En consecuencia, implicó no solo abordar la vida del afuera, sino también la vida de su país, su cultura, acercándonos a una historia, a una biografía de una angoleña publicada en Uruguay. Es importante destacar aquí la observación que realizaba Sosinski acerca de lo fundamental de trabajar con historias reales y de población adulta, de migrantes y refugiados que en clase se animan a narrar sus biografías. Esto implicó que trabajáramos en torno a la escritura y publicación futura de su biografía, la biografía de la estudiante, tarea que no fue concluida, pero que interesó desde el inicio a la estudiante.

Al continuar con el concepto de inteligencias múltiples de Gardner, uno de los entrevistados sostiene que muchas veces la comunicación en la clase de lenguas es efectivamente lo más difícil de conseguir (entrevista a Roodenburg). Según esta concepción, todos los seres humanos estamos dotados genéticamente de capacidades para aprender a comunicarnos, sin embargo, en la clase de lengua extranjera, muchas veces la comunicación es lo más difícil de conseguir. En este sentido, las inteligencias múltiples de Gardner podrían atender la diversidad del aula heterogénea y concebir a los estudiantes en su singularidad. En suma, desde la dimensión pedagógica y desde las categorías de métodos y enfoques, en la práctica de alfabetización en lengua no materna el abordaje del concepto de inteligencias múltiples permitió tener en cuenta la diversidad, potenciando las distintas habilidades identificadas a medida que se avanzaba en el proceso.

En procesos de alfabetización como los que mencionamos aquí es fundamental considerar y trabajar la inteligencia lingüística, pero también la inteligencia intra e interpersonal. En ese sentido, en la experiencia educativa que se menciona para este trabajo, siguiendo la dimensión pedagógica y el método de enseñanza para la alfabetización, así como las estrategias utilizadas, fueron personalizados ya que, si no existe una única manera de aprender, tampoco debería existir una única manera de enseñar. Al considerar la dimensión pedagógica, particularmente el enfoque utilizado, uno de los indicadores que también significó un factor favorable al proceso de adquisición de la

lectoescritura fue el enfoque intercultural ya mencionado más arriba. Este enfoque reviste una especial atención, por lo se le dedicará un apartado particular.

El enfoque intercultural para el abordaje de las clases desde la dimensión inclusión educativa y de inclusión en la sociedad, con perspectiva de Derechos Humanos sin dudas favoreció la experiencia. Según Viera y Zeballos (2014), la educación inclusiva en la concepción hodierna implica construir una perspectiva de la inclusión basada en los Derechos Humanos, donde no se admite ninguna discriminación o segregación por diferencias individuales o aspectos sociales. Se invita a pensar el trabajo con la alteridad, las diversidades en el aula, la inclusión versus la exclusión, la reinserción y la permanencia, cuestiones que los entrevistados sostienen al respecto de la inclusión y de la necesidad de un enfoque intercultural en la clase de ELSE. En ese sentido, en todo momento se tuvo en cuenta la inclusión de la estudiante, al fomentar la diversidad en el aula y luego también en las instancias de trabajo personalizado con la estudiante. Tal y como sostiene el director de Políticas Lingüísticas de la ANEP hay ciertas cuestiones que deben de considerarse previas a iniciar el trabajo con migrantes, refugiados.

El docente actúa con un migrante o un refugiado como si fuera un alumno común porque a veces desconoce determinadas cosas que debe tener en cuenta. Por ejemplo, en Rusia al profesor no se le contradice y nosotros tenemos una cultura áulica que nos dice que nosotros tenemos que argumentar, discutir, que dar ideas, pero un alumno ruso no lo hace y ¿por qué no lo hace? No lo hace porque no es parte de su acervo cultural (Entrevista a Rodríguez).

El entrevistado hace especial énfasis en las diferencias culturales que deben considerarse a la hora de las clases, las que muchas veces por desconocimiento provocan choques que no permiten avanzar al estudiante. También el no considerar el estadio del estudiante respecto a su aprendizaje o la edad del mismo en el curso puede desencadenar acciones por parte del docente que inhibirán reconocer sus particularidades, por ejemplo, en el caso del estudiante adulto tendiendo, en algunos casos, a la infantilización de la propuesta o del material utilizado. A veces, se incurre en infantilizar los materiales para el trabajo con adultos ya que mucho hay de producción en torno a la enseñanza de la lectoescritura con materiales didáctico-pedagógicos focalizados en niños que se replica para los adultos.

Cuando un alumno inmigrante es un alumno no tradicional hay que tratarlo desde el punto de vista andragógico, es decir, hay que utilizar la andragogía para trabajar con ese alumno. La andragogía dice que el elemento central en un alumno andragógico no tradicional, es el uso de la experiencia. Entonces, ¿cómo usar la experiencia cuando el alumno en realidad no puede manifestarse, porque tiene una barrera lingüística que lo atrapa? Por otro lado, ¿cómo el docente hace que la experiencia sea el elemento central si el docente nunca fue formado en andragogía y si el docente, en realidad, dicta las clases partiendo de un paradigma de la pedagogía, porque los trata como alumnos tradicionales? (Entrevista a Rodríguez).

Resulta interesante detenerse sobre el concepto de estudiante andragógico arriba mencionado que trae uno de los expertos entrevistados:

Fue en el año 1833 cuando Alexander Kapp utilizó por primera vez el término de *andragogía* al describir la práctica educativa utilizada por Platón con sus discípulos jóvenes y adultos. Aproximadamente en 1920, Eugen Rosenback retomó el concepto al referirse a elementos curriculares propios de la educación para adultos; corresponde a Eduard Lindeman generar conceptos de la educación para adultos y en la formación del pensamiento de la educación informal. Este autor fue el primer norteamericano en utilizar el término de andragogía en dos de sus escritos. Así como la pedagogía atiende el qué educar y siendo la Andragogía el símil para la educación entre adultos, entonces también abarcaría lo mismo (Castillo, 2015, p. 3).

Los factores que favorecieron el proceso, así como la perspectiva afectiva emocional y la inclusión *intransitiva*, en palabras de Peluso, dan cuenta de un proceso que se propuso desde su fase inicial abordar esas dimensiones. Si observamos la acepción propuesta por el autor arriba mencionado respecto de inclusión transitiva e intransitiva, este propone:

Migrar desde una inclusión transitiva, es decir, una inclusión con individuos marcados, objetos directos de la misma, hacia una inclusión intransitiva, es decir, una inclusión sin individuos marcados, en la que entran a tallar las identidades políticas y las luchas por el reconocimiento. En ese sentido, la inclusión no debe tener individuos marcados y no marcados. En el instante en que enunciamos individuos marcados a los que hay que ofrecerles inclusión, estamos reproduciendo la ideología de la normalidad. Lamentablemente, a los modelos de inclusión social y educativa transitivos les está costando apartarse de la idea de que la inclusión no debe tener un vector, porque debe ser intransitiva (2018, pp. 53-54).

Desde la dimensión pedagógica y de inclusión se consultó en la entrevista al director de Políticas Lingüísticas al que se menciona en cuanto currículum, métodos y enfoques a la hora de la enseñanza de ELSE. A continuación, se

presenta su opinión al respecto de la inclusión, accesibilidad de materiales y formato de diseño universal de aprendizaje, de modo de observar si alguno estos factores estuvieron presentes en la práctica alfabetizadora y favorecieron o no a tal experiencia.

El formato DUA [Diseño Universal para el Aprendizaje], de hecho, debo decirte que lo está usando uno de los principales actores en ese trabajo que es el Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CERESO) que tiene más de 4000 contenidos que están en ese formato. Entonces, por ejemplo, si tú tenés un inmigrante alemán y le das la posibilidad de ir a uno de esos materiales que CERESO creó, porque los videos tienen distintos idiomas, los textos se pueden traducir a Google. Eso le da una accesibilidad que antes no existía y eso está dado por dos factores, o tres, el hecho de tener un centro que está trabajando con accesibilidad (Entrevista a Rodríguez).

Desde la dimensión pedagógica las docentes emplearon el diseño universal de aprendizaje para elaborar el material didáctico y planificar sus clases, considerando siempre los requerimientos de la estudiante.

Cuando el acceso a lo que el hombre ha elaborado está cercado y el compartir las cosas que nos hacen humano se quiebran o fragmentan, es decir cuando opera la exclusión de unos/as y la inclusión de otros/as [...], tenemos que volver a pensar cómo estamos construyendo la humanidad y, por tanto y entre otros, el campo de la educación (Barbot, 2015, p. 6).

Los factores anteriores fueron los identificados como favorecedores del proceso de alfabetización. Esos factores tuvieron que ver en gran parte por las decisiones tomadas a medida que transcurría el tiempo. Cabe destacar que en esta cita concluye uno de los cometidos fundamentales a la hora de identificar factores que favorecieron el proceso de alfabetización. En palabras de la docente Barbot (2015), siempre se puso el foco en construir humanidad desde la docencia, desde la experiencia y hoy es posible corroborarlo con la presente sistematización de la esta. Dentro de este contexto, el proceso de alfabetización en ELSE con la estudiante angoleña se vio favorecido por múltiples factores, tanto en la dimensión humana, pedagógica y de inclusión. La afinidad y voluntad de las docentes por trabajar con población migrante fue un factor clave para iniciar y sostener la práctica alfabetizadora, puesto que la bibliografía y los entrevistados dan cuenta de que se requiere de voluntad y empatía para este tipo de tareas.

Desde la dimensión pedagógica, el enfoque intercultural adoptado permitió tender puentes entre la estudiante y las docentes, sus culturas, validando y

comprendiendo la cultura de origen de la estudiante, pero sobremodo, cuestionando estereotipos de la propia cultura. Esto generó confianza y motivación por parte de la estudiante, fundamental a la hora de considerar la teoría del filtro afectivo de Krashen (1983). La consideración de aspectos psicoafectivos como la motivación, ansiedad y miedos de la estudiante mediante estrategias comunicativas también favoreció el proceso de aprendizaje.

Por su parte, el método de la palabra generadora conectó el aprendizaje de la lectoescritura con el contexto e intereses y necesidades reales de la estudiante adulta. En paralelo, atender a la diversidad de inteligencias múltiples permitió potenciar distintas habilidades lingüísticas y comunicativas. Por último, y no menos importante, el material didáctico personalizado y una planificación con diseño universal de aprendizaje se adaptaron a los requerimientos de Aicha. En síntesis, desde la dimensión humana, pedagógica y de inclusión, los diversos factores implicados y considerados de forma integral y de acuerdo a una política de Derechos Humanos fundamentales facilitaron el proceso de alfabetización en lengua no materna.

4.3. Factores que obstaculizaron el proceso de alfabetización de Aicha

En línea con el tercer objetivo de esta tesis, identificar los factores que obstaculizaron de alguna forma la práctica alfabetizadora o que incluso podrían haberla enlentecido,¹⁹ se pasará ahora a identificar y enumerar los obstáculos al proceso de alfabetización como resultado de la sistematización de la experiencia educativa acontecida, experiencia de alfabetización en ELSE, de acuerdo a las dimensiones seleccionadas (que como ya fuera mencionado en la operacionalización en donde cada una de ellas responde a un sincretismo) y conforme a las respuestas arrojadas por los entrevistados.

Esto permitirá identificar a futuro algunas cuestiones, como ya se viene mencionando a lo largo de esta investigación, a tener en cuenta en tanto contribuyan a favorecer u obstaculizar el proceso de alfabetización de una estudiante migrante en ELSE y poder, de este modo, anticiparse a la posible

¹⁹ Hablamos de enlentecer, ya que en una planificación se manejan tiempos y unidades didácticas, que en esta sistematización constatamos mediante la lectura de los documentos y que podrían haberse abordado de otra manera para un mejor aprovechamiento de las condiciones con las que no se contaba o a partir de las que se iban generando a medida que las docentes continuaban formándose.

atención de casos similares, en nuestro país o en la región.

Si bien cada experiencia es singular y eso es lo que la hace única e irrepetible, hay diversos patrones que pueden reiterarse y que, efectivamente, pueden identificarse respecto de la bibliografía entorno a la temática y de acuerdo con las respuestas otorgadas por parte de los expertos entrevistados para esta tesis. Sin embargo, un factor que oficie como obstáculo podrá variar según el estudiante y el contexto en particular.

Es preciso destacar que fueron identificados diversos obstáculos a la hora de implementar y sostener el proceso de alfabetización en ELSE con la estudiante angoleña, obstáculos que podrían referir a factores como: motivación, ansiedad, autoestima, cultura, factores afectivos-emocionales, entre otros. Estos que hemos decidido llamar obstáculos fueron, en algunos casos, efectivamente interferencias que generaron enlentecimiento en la adquisición de la lectoescritura por parte de la estudiante, no así del proceso de alfabetización que, en sí y como ya se planteó en el marco teórico, en tanto proceso implica un continuum que se desarrolla a lo largo de la vida del individuo.

Los que consideramos obstáculos podrían agruparse en dos subgrupos, por un lado, los obstáculos externos referidos a cuestiones que refieren al acompañamiento y sostén, que, efectivamente, podrían tenerse en cuenta como correspondientes al afuera. En otras palabras, fueron factores obstaculizantes del medio. Por otro lado, otros obstáculos podrían valorarse de índole interna, o referidos propiamente a la estudiante en cuestión, a su persona y a su proceso de alfabetización, por ejemplo, algún tipo de interferencia, barrera, inseguridad, motivación (intrínseca y extrínseca), autoestima, dificultades con el desempeño en una determinada habilidad durante el proceso de adquisición de la lectoescritura.

A continuación, se enumerarán aquellos que durante el recorrido de la experiencia educativa oficiaron como obstáculos siguiendo las diversas dimensiones identificadas en el apartado destinado a la operacionalización del objeto, a saber, dimensión humana, pedagógica y de inclusión. Si bien se consideraron distintas fases o etapas del proceso en su desarrollo aparecieron obstáculos que se detallan a continuación. Es viable destacar que, cuando surgieron, lo hicieron en algunas de las etapas puntualmente o, por el contrario, se manifestaron durante todo el recorrido del proceso.

Desde la dimensión pedagógica, uno de los obstáculos que pudieron identificarse, en primer lugar, fue el hecho de pensar y planificar lo que implicaría un proceso de alfabetización en lengua no materna. Respecto al proceso de alfabetización en lengua no materna, Sosinski, Young-Scholte y Naeb sostienen:

Aprender a leer y escribir en una lengua nueva siendo adulto es un proceso muy diferente en comparación con el mismo proceso que experimentas cuando tienes cuatro, cinco o seis años y las habilidades lectoescritoras se han adquirido completamente en tu idioma materno (2020, p. 5).

En este sentido, es preciso destacar que es esperable que surjan diversas dificultades con la pronunciación, sonidos o patrones para la entonación de la lengua nueva, interferencia de otras lenguas o interlengua, que de hecho surgieron y oficiaron enlenteciendo el proceso. A su vez, la estructura gramatical, reglas ortográficas y convenciones de la lengua materna interfirieron dificultando el proceso de alfabetización en ELSE en la primera fase o también identificado en este trabajo como inicio del proceso de alfabetización. De lo anterior significa que, si el docente que realiza una práctica de alfabetización no tiene en cuenta de antemano estas cuestiones a la hora de iniciar un proceso de alfabetización, como si se tratara de la lengua materna del estudiante, esto podría desencadenar ciertos obstáculos o, incluso, imposibilitar el proceso. El profesor Aldo Rodríguez realiza una apreciación sobre este aspecto, destacando la importancia de considerar por parte del docente lo que podría transformarse en obstáculo para el aprendizaje o proceso de alfabetización:

Existe la translengua,²⁰ o sea, utilizo un poco de ruso, un poco de español, un poco de inglés. Yo en el grupo aporéo en una translengua y mis compañeros me ayudan a ponerlo en palabras en español. Cuando nosotros tenemos alumnos que no son hablantes del español y de repente te dicen alguna palabra en portugués, alguna palabra en inglés, alguna palabra en español en una misma oración ese es un enfoque claramente intercultural de la lengua porque ahí lo que está diciendo es: que yo tengo un idiolecto, que el idiolecto es claramente la acumulación cultural y lingüística, tengo un idiolecto que me permite contestar con las palabras que yo tengo en mi estructura sintáctica (Entrevista a Rodríguez).

Durante la entrevista a la estudiante podría identificarse como translengua,

²⁰ Translanguaging (translingüismo): "Translanguaging are multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds" (García, 2009).

en tanto sistema que la estudiante está desarrollando. Como manifestación de ese proceso que está aconteciendo, la estudiante recurre a un vocablo en una de sus lenguas y la utiliza para expresar lo que implicó el proceso aprendizaje de la lectoescritura para sí misma, así la palabra mudanza del portugués es traducida al español como cambio, transformación. En palabras de la estudiante “mi cabeza mudó”, “está más organizada”, lo que da cuenta de un proceso subjetivante, que toma conciencia acerca del proceso acontecido vivenciado. En ese sentido, el profesor Aldo Rodríguez sostiene como fundamental que los docentes de lenguas manejen al menos dos lenguas más, además de la materna, lo que implicaría una mayor sensibilidad para el trabajo con estudiantes migrantes o refugiados.

Yo creo que, de hecho, lo que plantea el proyecto Uruguay Plurilingüe de ANEP es justamente que el docente maneje al menos tres lenguas, que el docente no, que el ciudadano uruguayo, que se está formando desde el año 2008, maneje ideas en tres lenguas al menos, que son: la lengua internacional, la lengua regional y la lengua de herencia. Eso no quiere decir que no pueda haber otras lenguas que se puedan involucrar, y que el alumno pueda aprender. Claramente, siempre va a ocurrir que cuando uno tiene conocimiento de más de una lengua, lo que tiene es una sensibilidad especial (Entrevista a Rodríguez).

Lo anterior implicaría que, en algunos casos, si no se cuenta con tal formación podría favorecer la aparición de obstáculos durante el proceso. Al continuar con la identificación de obstáculos, se sostiene que, desde la dimensión pedagógica, el hecho de que se tratara de una estudiante adulta en algún punto eso enlenteció el proceso, esto es en comparación con el aprendizaje de la lectoescritura en ELSE en el caso de un niño. La bibliografía existente menciona la importancia de no infantilizar los materiales, por ejemplo, ya que muchos de los materiales con los que se cuenta a la hora de emprender una práctica alfabetizadora con población adulta son materiales pensados y organizados para alfabetizar a estudiantes en edades tempranas y en la lengua materna.

Al respecto de metodologías y enfoques para el trabajo en enseñanza de lenguas con estudiantes adultos, el profesor Aldo Rodríguez comenta que a menudo, a pesar de que exista una orientación para el trabajo en torno a metodología en enfoques con población migrante en la enseñanza de lenguas, lo que sucede es que permanece en el discurso y no se concretiza en la acción.

Cuando le dijimos a los profesores y la directora, no hubo un cambio significativo. Entonces, ahí vos te das cuenta que nosotros como sistema tenemos una concepción filosófica, política, institucional, social de acogida hacia el inmigrante, pero que desde el punto de vista educativo todavía estamos más hacia una visión monolítica que hacia una visión de acogida culturalmente. Sucede que un alumno inmigrante es un alumno no tradicional y hay que tratarlo desde el punto de vista andragógico, es decir, hay que utilizar la andragogía y no la pedagogía para trabajar con ese alumno. La andragogía dice que el elemento central en un alumno andragógico, no tradicional, es el uso de la experiencia. Entonces, ¿qué pasa?, ¿cómo usar la experiencia cuando el alumno, en realidad, no puede manifestarse porque tiene una barrera lingüística que lo atrapa? Por otro lado, ¿cómo el docente hace que la experiencia sea el elemento central si el docente nunca fue formado en andragogía?, ¿si el docente, en realidad, dicta las clases partiendo de un paradigma de la pedagogía, porque los trata como alumnos tradicionales? (Entrevista a Rodríguez).

Si se continua con el análisis de la dimensión pedagógica para la identificación de obstáculos en el proceso de alfabetización, pero también desde la dimensión humana y de inclusión desde el hecho de ser mujer con un niño a cargo, se consideraron obstáculos como la asiduidad y la disponibilidad, es decir, el tiempo para asignarle a las tareas. Al comparar y contrastar el caso con circunstancias similares, pero vivenciado por un hombre y sin hijo, incluso si se tratara de una mujer, pero sin hijos, el caso sería distinto en lo que confiere a sistema de cuidados requeridos y tiempos de dedicación para la tarea que implica alfabetizar/ser alfabetizado, estar o encontrarse en un proceso de alfabetización:

En lo que respecta a la situación de las mujeres refugiadas y solicitantes de asilo, resulta más complicada que la del resto del colectivo, ya que tienen que vencer complicaciones particulares como la atención de la familia. Se constata un nivel educativo normalmente más bajo, además del peso del estereotipo que las discrimina como mujer y como extranjera. Para ellas, la entrada en el mercado laboral se ve dificultada por una serie de variables, tanto internas (formación profesional y académica) como externas (cultura, religión, normas sociales, prejuicios, estereotipos e idioma) (CEAR, 2017, p. 118).

Por tanto, ser mujer con un hijo a cargo desde el punto de vista cultural implicó que debía estar al cuidado de su hijo, abocada a los quehaceres domésticos y por momentos a lo que la docente Gambetta hace mención que es “estar a la sombra de su marido”.

En ese contexto de presentarse como familia, estaba claro que era un sistema

bastante patriarcal, una familia donde el hombre era un poco el que marcaba las líneas, las riendas, y una de las cosas que se percibían era que, justamente, el no tener acceso a su mujer cuando quería y a su hijo y todo eso lo ponía muy ansioso. Era algo que en su cultura era él aquel que cuida y controla, el que toma las decisiones (Entrevista a Gambetta).

En la entrevista a la colega Torres respecto de los factores que obstaculizaron el proceso, ella plantea que, de acuerdo con la dimensión humana, factores de índole sociocultural oficiaron como obstáculo, puesto que hubo un marcado acento en cuestiones que respondían a las diferencias culturales y a las concepciones, como las implicancias de la letra escrita en nuestra cultura con respecto a la suya. Pero también y, sobre todo, esto se vio más acentuado al momento de trabajar con los textos de las pruebas correspondientes a la cuarta fase correspondiente a la sistematización de la experiencia, preparación para la evaluación, cuando se trabajó con ejemplos de pruebas.

Allí, sin lugar a dudas, la cuestión cultural fue un factor que incidió de alguna manera y en algún momento como obstáculo o barrera. Esto nos llevará más adelante a elaborar ciertas conclusiones que remiten a la formación docente de ELSE y a optar por un enfoque intercultural, donde no solo se atiendan, sino también y efectivamente se trabaje haciendo hincapié en estas cuestiones imprescindibles para una verdadera adquisición de la lectoescritura, atención a la dimensión cultural, esto es a través de un enfoque intercultural. Al respecto, comenta la profesora:

Algo más sociocultural es que justamente en la actualidad, yo creo que, en el mundo, en el caso de ella es más visible, pero es en todo el mundo, hay un retroceso de la presencia de lo escrito. Entonces, ella en general no se podía hacer funcional en la vida diaria con algunas cosas y aprender la escritura para ella era como una motivación, en parte, para poder eventualmente hacer, conseguir cierto nivel de estudio y, a su vez, acompañar a su hijo en lo educativo. Ya en una etapa más avanzada cuando le regalamos el libro *Angelina, las huellas que dejó Angola*, que justamente habla de un entorno social y cultural que ella conocía, su avance en solitario con la lectura fue muy poco. No solo porque era una madre que estaba sola, que trabajaba muchas horas, sino porque no formaba parte de su repertorio de quehaceres en la vida diaria sentarse un ratito a leer un libro, como sí podía ser mirar videos en YouTube en el celular con el hijo o mirar la telenovela o la película angoleña en la tele (Entrevista a Torres).

Aquí la profesora Cecilia Torres destaca cuestiones que por momentos

oficiaron como obstáculos para continuar avanzando en el proceso de lectoescritura, en tanto diferencias socioculturales, lo que implicaba la lectura y escritura para la estudiante con respecto a la cultura de las docentes. A su vez, como se mencionó más arriba, durante el período preparatorio para rendir la prueba de acreditación la identificación de léxico específico y cuestiones referidas a la cultura uruguaya en temáticas de agricultura, pesca o ganadería oficiaron como obstáculo en el proceso. Al respecto, agrega la profesora:

Al inicio del proceso, en realidad teníamos una planificación, obviamente, bueno, pero hacíamos preguntas a ella del tipo ¿para qué sirve esto? ante un folleto, por ejemplo. Ella obviamente lo conocía el folleto de Farmashop, el folleto de supermercado o algún volante que encontrábamos en la calle, estaba familiarizada. Trabajábamos con ese tipo de cosas, contextualizarlo, decir “¿en qué ámbito funciona?, ¿para qué sirve esto?”. A partir de ahí, trabajar sobre la lengua y sobre la materialidad a medida que íbamos pasando hacia algo más abstracto [...]. Yo creo que puede sonar un poco a dimensionar el peso real y el nivel de complejidad que adquiere la escritura en una comunidad como la nuestra, [...] pero fue quizás la gran dificultad, el gran obstáculo (Entrevista a Torres).

Respecto de la interculturalidad se retoma el planteo de Schumann (1991) para dar cuenta de lo que sucede a nivel de la cultura:

Schumann (1991, como se citó en Gibert, 2008) presenta el choque cultural como un factor al que se tienen que enfrentar los inmigrantes al llegar a un nuevo país. La ansiedad que les produce el no obtener los resultados deseados a través de los mecanismos de resolución e imitación los puede llevar al rechazo de la cultura de acogida, así como (incluso) de su propia cultura. (2008, p. 41).

Desde la dimensión humana y pedagógica hubo ciertos momentos en los que la carga emocional, tanto por parte del docente como parte de la estudiante, oficiaron como obstáculo. Las clases estaban atravesadas de sentimientos que involucraban factores psicoafectivos, la estudiante no contaba con acompañamiento terapéutico y sin dudas la dimensión humana, pensando en el género de las docentes como indicador, habilitaba espacios de escucha y de una admiración por parte de la estudiante hacia las mismas.

A medida que fuimos sorteando aquello que en esta sistematización identificamos como obstáculos, la estudiante avanzaba en autonomía y aumentaba su autoestima al contar, poco a poco, con el desarrollo de las

habilidades de lectoescritura. Por tanto, cabe agregar que este obstáculo pudo ser sorteado en algunos casos gracias al trabajo en dupla, lo que permitió el sostén de la estudiante y de las docentes entre sí.

De esta manera, queda patente que los sentimientos y las emociones están íntimamente ligadas a las personas y a su lengua, por lo que a la hora del proceso de enseñanza y aprendizaje no hay que desvincular la parte cognitiva de la afectiva. A través de estos factores psicológicos podemos lograr más fácilmente nuestros objetivos de aprendizaje de la nueva lengua y su cultura. Gibert plantea lo siguiente:

Afirmamos que se deben de considerar los aspectos afectivos como parte del individuo y, por tanto, cuando interactuamos con una clase habrá que escoger las actividades teniendo en cuenta las características emocionales de nuestros alumnos: ansiedad, autoestima, motivación (extrínseca e intrínseca), actitudes y creencias, y estilos de aprendizaje, así como la empatía, la interrelación del grupo clase y los procesos interculturales (2008, p. 47).

En la misma línea, plantea la profesora Torres:

A veces es un poco difícil eso (el trabajo con migrantes y refugiados) y quizás yo en solitario no hubiera podido sostenerlo e ir mostrándole: “mirá, no hiciste esto, pero ahora podés hacer esto, esta carta, leer este afiche”. Cuando empezó a hacer trenzas africanas le decíamos “vamos a hacer un folletito de las trenzas africanas para que lo puedas difundir, lo puedas pasar por WhatsApp”. Era quizás en solitario, además de tener que preparar una clase, todo lo demás, pensar en esas estrategias de cómo abordar algunos problemas o situaciones puntuales era complicado (Entrevista a Torres).

Respecto de la dimensión denominada inclusión, se considera aquí que uno de los obstáculos fundamentales en la práctica de alfabetización consistió en el no acceso a los recursos mínimos necesarios por parte de la estudiante. Se entiende que el paradigma de la inclusión debe ser considerado desde la implementación de políticas públicas, políticas de estado, ya que tal y como se puede constatar en la bibliografía al respecto, en países de Europa y de la región la enseñanza y aprendizaje de lenguas en el caso de migrantes y refugiados se ha transformado en foco de preocupación. Las investigaciones en los últimos años al respecto sostienen que las barreras lingüísticas pueden ser efectivamente un impedimento para la accesibilidad, inclusión de la población migrante y refugiada al mercado laboral, a los servicios y fundamentalmente convertirse en obstáculo para la comunicación. Sin embargo, las respuestas

públicas siguen siendo escasas. En ese sentido, el obstáculo de no contar con recursos mínimos e indispensables, como son la salud, vivienda y trabajo por parte de la estudiante y su familia, implicaron un proceso que en ciertas instancias se vio interferido, ya sea por la no asistencia de la estudiante a las clases, su búsqueda de empleo, vivienda o por encontrarse sola al cuidado de su hijo.

Tal y como plantea Sosinski (2023) en su entrevista realizada para esta tesis, el docente de español para extranjeros es a su vez docente, psicólogo y asistente social a un mismo tiempo. Esta afirmación la sostiene para indicar las diversas situaciones que pueden surgir como obstáculos e interferencia en los procesos de aprendizaje de este tipo de estudiantado y a las cuales debe enfrentarse el docente durante las clases. Por este motivo, se requiere de un efectivo abordaje, sin el cual no sería posible avanzar o al menos dar cumplimiento a los objetivos establecidos por parte del docente.

Respecto de su asistencia y sistematicidad en el trabajo, desde la dimensión pedagógica, cuestiones que referían a la asistencia de la estudiante a las clases y sistematicidad en la tarea, en algún momento se vieron impedidas y oficiaron como obstáculos. En uno de los fragmentos de la entrevista la docente Torres sostiene:

Una cosa que me olvidé de decirte, es que, si bien ella era una persona muy ordenada, porque me acuerdo de que tenía el cuaderno, la carpeta, etc., hubo un momento, el momento de su mudanza, en que todo eso se perdió, cuando ella pasó a vivir sola con su hijo. Ella perdió un material valiosísimo, que para nosotras era una especie de bitácora. Nosotras le habíamos sacado fotos y las pruebas las teníamos, pero lo que era de ella se perdió. Ahí sí hubo un impedimento de algo que a veces en estas cuestiones en la que uno requiere hacer de tanta sistematicidad, uno espera que o aspira a que esté el papelito así, para poder volver la clase siguiente y decirle “¿viste esta palabra, esto que viste acá?”, y claro, no siempre, porque bueno, en la vida de ellos pasan muchas cosas (Entrevista a Torres).

A su vez, Sosinski destaca que algunos de los obstáculos se pueden sortear de antemano si el docente está atento, puesto que hay ciertas cuestiones que responden efectivamente a un perfil de estudiante y que en tanto docente formado como docente de español como lengua extranjera debería ser capaz de atender:

Estamos acostumbrados a tener un perfil de alumnado que no puede seguir las clases normales, necesitan un apoyo específico, con cuestiones mecánicas de lo que significa estar en clase, saber que las clases tienen un horario, que necesitas un material que hay que traer todos los días a clase, que un libro tiene un principio y un final, una serie de ejercicios, que estos ejercicios se resuelven de una manera determinada. A veces son personas no alfabetizadas, nosotros lo vemos, hay huecos y sabemos qué se espera que pongamos algo en los huecos, pero esas personas no lo saben. Ponemos dos columnas y anticipamos que hay que unir esas dos columnas, pero ellos no lo saben, a veces dice “lista” o “haz una lista”, de lo que sea, nosotros ya sabemos que tiene que ser algo en una columna o en un orden, esas cosas las damos por obvias y naturales, pero ellos no lo saben (Entrevista a Sosinski).

Tal obstáculo arriba mencionado, desde la dimensión pedagógica, fue la intermitencia de la asistencia de la estudiante a las clases. Esa asiduidad intermitente ofició como barrera o factor de riesgo en la continuidad del proceso al inicio que, sin embargo, pudo revertirse. El hecho de comenzar a concurrir las docentes a donde la estudiante vivía para darle continuidad a lo planificado, no mostrar reparos en su asistencia a clase acompañada de su hijo menor, contemplar cuestiones que podrían ir surgiendo en el día a día permitieron revertir dicho obstáculo que, por momentos, ofició como tal.

En ese sentido, tal como plantea Sosinski (2023), es preciso reivindicar la importancia de la formación específica del docente que se enfrenta al trabajo de enseñanza de lenguas con población migrante, ya que el no contar con ella podría favorecer a no sortear tal obstáculo por parte del docente.

Las practicantes del diploma se encontraban también en un proceso de formación como tal. La formación es requerida, puesto que el docente de lenguas, en el caso de migrantes y refugiados, no solo enseña lengua, sino que, además, debe enfrentar otras tareas de acompañamiento y sostén que muchas veces pueden, desde lo emocional, interferir en la continuidad del estudiante, o incluso del docente.

No enseñamos solamente la materia de español como lengua extranjera, sino también lo que es estar en un contexto formal de aprendizaje, desde el punto de vista más psicológico, de bienestar de esas personas. A veces el español no es una lengua que eligen estudiar (Entrevista Sosinski).

Desde la dimensión pedagógica, uno de los obstáculos del campo de la lengua meta, que la estudiante presentó y se registró en el informe realizado con la colega Cecilia Torres, fueron dificultades respecto de algunos grafemas en

particular. A saber, la estudiante presentó dudas respecto de los grafemas <m> y <n>, así como de los grafemas <c>, <s>, <z>, <g>, <j>, <r> y <rr>. A pedido de la estudiante se trabajó especialmente con los grafemas que suelen desencadenar dificultades ante el aprendizaje de la variedad lingüística rioplatense, es decir, los grafemas <ll>, <y>, <c>, <s> y <z>. Por su parte, en algunos casos se evidenció la mezcla de mayúscula y minúscula al escribir.

De acuerdo a la dimensión pedagógica, específicamente a aspectos que refieren a la evaluación del aprendizaje de la estudiante, en el informe realizado se apreció que algunos obstáculos a sortear tuvieron que ver con el hecho de que en el país se atiende la cuestión de la lengua referida, específicamente al español como lengua materna. Por tanto, los documentos descriptores o referentes a evaluaciones no hacen hincapié en el español como lengua extranjera. En ese caso, los marcos de referencia utilizados fueron, por un lado, el que propone el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y, por otro, se trabajó con las *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*⁴¹, en el entendido de que las evaluaciones para acreditar el egreso de Primaria, aplicados a la estudiante, se miden según los parámetros considerados para un hablante nativo.

A pesar de lo mencionado, se debieron tener en cuenta cuestiones a las que ya se hizo referencia y es que algunos indicadores, al igual que los muchos de los materiales que se suele encontrar, están pensados para un niño que inicia su proceso de lectura y escritura, no así para un adulto. En ese sentido, en el caso de las evaluaciones propuestas por el Instituto Cervantes, se trabajó a partir de evaluaciones pensadas para hablantes de español como lengua extranjera, en el segundo caso, con pruebas de acreditación en las que la lengua ocupa el rol de lengua materna para quienes optan por dicha acreditación.

El temor ante una evaluación negativa, la autoconfianza, la motivación, un comportamiento apropiado por parte del docente, una atmósfera placentera, el ajustarse a un currículum apropiado por parte del docente, la autonomía del educando y la satisfacción de este último en el proceso de aprendizaje se tornan cuestiones fundamentales a la hora de sortear los obstáculos que puedan surgir. En directa relación Sosinski sostiene:

Muchas veces en la clase, por ejemplo, al principio consiste en hacerles perder

el miedo, que experimente, que haga, que pruebe. Una clase de este tipo depende del profesor (Entrevista a Sosinski).

Es por tal motivo que el entrevistado pone énfasis en la formación requerida por parte del docente para desempeñarse. Parecería necesario, de acuerdo con aquellos factores que se fueron identificando como obstáculos, preguntarse: ¿qué se necesita para superarlos?, ¿cómo hacer frente a los factores que puedan incidir de manera negativa en el aprendizaje, alfabetización de los estudiantes migrantes y refugiados? Respecto de esta pregunta Cecilia Torres afirma acerca de la necesidad de generar ciertas estructuras donde se concentren los recursos existentes para el caso de atención a población migrante y refugiada:

Se necesita una estructura donde haya cursos, donde ellos ya sepan que tienen que ir ahí y que no estemos peleando por la financiación o peleando a ver cuándo abrimos los cursos por no contar con presupuesto y ese tipo de cosas que son importantes (Entrevista a Torres).

En consonancia con lo planteado Skliar sostiene:

Se requiere de ciertos territorios, en particular y, por lo tanto, entonces, vale la pena considerar que cualquier enseñanza sino se ofrece con una pedagogía o una política de cuidado, reproducirá o repetirá esa, ese descuido de época. Entonces, ¿cómo pensarlo como cuidado? Ahí lo emparentamos con lo anterior, con el afecto, con la ternura, con la transmisión amable, con la invitación a aprender, con no someterlo a valoraciones ni jurídicas, ni económicas y sobre todo no ponerlo en una pauta evaluativa, que repita esa racionalidad absurda, que los invitamos a algo, pero después, el cuchillo está muy afiliado sobre lo que no pueden. Por ahí la idea de amabilidad (Entrevista a Skliar).

Por último, es preciso dejar en claro que lo anterior conlleva a que como docentes de segunda lengua a migrantes y refugiados (como ya se ha venido mencionando a lo largo de esta investigación) debemos desempeñar otros roles para lograr fortalecer su tarea junto con el acompañamiento, la búsqueda de empleo, vivienda, asistir en temas referidos a la salud o familiares. Durante el proceso de alfabetización a lo largo de la experiencia, y de acuerdo con las dimensiones identificadas para el análisis, efectivamente los anteriores fueron obstáculos que debimos transitar o sortear, acompañando a la estudiante y confiando que la meta, el objetivo principal de incorporar la lectoescritura se podría concluir solo si estábamos en un tiempo presente, al decir de Skliar

(2023), estar dispuestas. En síntesis, los diversos obstáculos que se identificaron durante el proceso de alfabetización, experiencia educativa con la estudiante angoleña, fueron los siguientes:

a. Desde la dimensión pedagógica:

1. Alfabetizar en una lengua no materna para la estudiante.
2. Alfabetizar a una estudiante adulta.
3. Dificultades con algunos grafemas del español.
4. Pérdida de materiales durante una mudanza.
5. Intermitencia en la asistencia a clases.
6. Evaluar con parámetros para hablantes nativos.

b. Desde la dimensión humana:

1. Ser mujer con un hijo a cargo, sin sistema de cuidados.
2. Mayor vulnerabilidad de las mujeres refugiadas.
3. Carga emocional del proceso para estudiante y docentes.

c. Factores socioculturales:

1. Diferencias culturales sobre el rol de la escritura.
2. Dificultad con textos descontextualizados.
3. Prioridad de la oralidad en la cultura de la estudiante.

d. Factores psicoafectivos:

1. Ansiedad, baja autoestima, desmotivación.
2. Temor a la evaluación negativa.

e. Desde la dimensión inclusión:

1. Barreras lingüísticas para la inclusión de migrantes y refugiados.
2. Escasez de respuestas públicas en enseñanza de lenguas.

En resumen, los principales obstáculos estuvieron relacionados con diferencias culturales, falta de políticas públicas, factores psicoafectivos y emocionales, problemáticas de género y cuidados.

Capítulo 5. Consideraciones finales

Una vez concluido el análisis de los resultados de la presente investigación, resulta indispensable la exposición de algunos aspectos a modo de cierre y el planteo de puntos a desarrollar a futuro como corolario de esta tesis.

5.1. Diálogo entre teoría y práctica

Respecto a la instancia relacionada con la construcción del marco teórico, resaltan dos cuestiones claves para el proceso indagativo: la identificación de las dimensiones más importantes que conforman el objeto de estudio y la determinación de los antecedentes investigativos. Sobre la primera de ellas, la puesta en diálogo constante entre teoría y práctica, es decir, entre las lecturas sobre la problemática y la experiencia docente acumulada, facilitaron la identificación de las dimensiones más relevantes del proceso de alfabetización en cuestión: la humana, la pedagógica y la inclusiva. A su vez, ello condicionó que el abordaje metodológico del objeto de estudio se hiciera mucho más preciso y, por ende, se revelaran los aspectos que favorecieron y los que obstaculizaron la instancia educativa analizada.

Por otra parte, la realización del estado del arte permitió constatar que existe una gran escasez de estudios sobre la temática en el ámbito uruguayo, a pesar de que, tanto en la región sudamericana como en el resto del contexto internacional, se observa un creciente interés por la enseñanza de lenguas a migrantes y refugiados, específicamente lo que respecta a la alfabetización en ELSE. Este vacío indagativo constituyó uno de los argumentos a favor de la factibilidad y relevancia de la presente investigación, lo que, sumado a la inexistencia de registros previos de sistematizaciones de procesos de alfabetización a migrantes y refugiados en el país, hacen de los resultados expuestos una novedad metodológica para la comunidad académica y científica del Uruguay.

Como parte de la puesta en práctica de la estrategia metodológica asumida, y en estrecha relación con lo expuesto anteriormente, la selección de los sujetos de la investigación resultó uno de los puntos claves en el cumplimiento de los

objetivos propuestos. En este sentido, la inclusión en la muestra de la investigación de personas vinculadas indirectamente a la experiencia educativa, así como a expertos en la problemática, propició una mejor contrastación y complementación de los criterios de los sujetos entrevistados, en pos de sustentar sólidamente, desde la teoría, las evidencias empíricas resultantes del recuento del proceso de alfabetización objeto de estudio, así como de la determinación de los aspectos que lo facilitaron y aquellos que lo obstaculizaron.

Sobre esto último, es importante resaltar que los elementos que incidieron a favor o en contra del proceso de alfabetización antes mencionado, se distribuyen en todas las dimensiones analizadas: la humana, la pedagógica y la inclusiva. Ello da cuenta de su carácter interdisciplinario, por las contribuciones de la pedagogía y la psicología, entre otras, de ahí que esta mirada interdisciplinar del objeto sea una cuestión a tener en cuenta por futuras investigaciones e intervenciones educativas con población migrante y refugiada que se desarrollen en Uruguay y en otros contextos.

Otra particularidad para destacar del proceso investigativo fue la asunción de las consideraciones éticas que demanda una labor de esta índole. En este sentido, se tomaron resguardos necesarios a lo largo de las etapas de este proceso. Se partió desde la aprobación del proyecto por parte del Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Udelar, se continuó con los permisos para el acceso y el trabajo, con el consentimiento informado y la confidencialidad de datos de los participantes, luego culminó en la etapa de publicación de los resultados, para la cual solo se autorizó la desanonimización de aquellos que lo consintieron expresamente.

La disponibilidad mostrada y los criterios vertidos por los sujetos entrevistados son otros elementos favorables a resaltar. Tanto la estudiante, como los informantes claves y expertos consultados, concientizaron la importancia de esta investigación, la posible trascendencia de las cuestiones que podrían resultar de ella y, por ende, brindaron información valiosa para que los objetivos propuestos en el estudio fueran alcanzados satisfactoriamente. Con relación al primero de los resultados obtenidos, el recuento del proceso de alfabetización constituye un testimonio enriquecido pues, si bien se tenían registros de la experiencia que incluso fueron publicados anteriormente, para esta ocasión se incorporan los criterios de la estudiante y se utilizan como

sustentos teóricos para la narración, los criterios expuestos por los informantes claves y expertos entrevistados.

Sobre los aspectos que entraron en la alfabetización de la estudiante, sea para facilitarla u obstaculizarla, es importante recalcar que estos elementos estuvieron presentes a lo largo de las distintas etapas por las que transitó este proceso, así como en las dimensiones que lo atraviesan y fueron analizadas. No obstante, a pesar de presentarse disímiles obstáculos que dificultaron el cumplimiento del objetivo propuesto, como los que se mencionaron anteriormente, la mitigación de estos por parte de las docentes y la estudiante conllevó a que esta experiencia educativa culminara con las expectativas cumplidas, teniendo como punto culminante, aunque no definitivo, la aprobación del examen que acreditaba a la estudiante con los saberes básicos que exige la ANEP. Hasta aquí un balance de lo que se consideró un proceso investigativo satisfactorio, tanto para quien investiga, los sujetos implicados en la experiencia educativa, como para aquellos que puedan utilizar los conocimientos resultantes, sea desde la investigación o desde la práctica docente.

5.2. Algunos resultados

A modo de cierre, los principales resultados de la investigación se concretan en las siguientes cuestiones:

- a. La constatación de los datos obtenidos mediante el análisis de documentos y las entrevistas a disímiles actores vinculados con la experiencia educativa y la temática de la investigación facilitaron el recuento del proceso de alfabetización en lengua no materna de la estudiante angoleña, que se constituye como un aporte de la investigación a la comunidad académica y científica.
- b. El recuento del proceso de alfabetización facilitó la identificación de 5 etapas en las que se desarrolló esta experiencia educativa: detección del caso, diagnóstico, inicio de la intervención, preparación y realización de la prueba de acreditación de saberes por experiencia de la ANEP.
- c. Los principales rasgos que identificaron a este proceso fueron:
 1. Su carácter personalizado, pues se generó un fuerte vínculo docente-estudiante basado en la escucha, la empatía y la realización de clases individuales.
 2. Una alta carga motivacional, por parte de la estudiante y las docentes en

la consecución de los objetivos propuestos para el proceso educativo.

3. La implementación del enfoque intercultural, contemplándose la bibliografía lingüística de la estudiante y su bagaje cultural, además de habilitar la reflexión acerca de la cultura de las docentes.

4. La integración de metodologías activas, como el método analítico mitigado y la palabra generadora de Paulo Freire.

5. La consideración de las inteligencias múltiples de la estudiante para las disímiles actividades que conformaron su proceso de alfabetización.

6. La aprobación del examen de acreditación de saberes por parte de la estudiante.

d. Los principales elementos que favorecieron el proceso de alfabetización objeto de estudio fueron:

1. La afinidad y voluntad de las docentes por trabajar con migrantes.

2. La motivación de las participantes en la experiencia educativa, sobre todo de la estudiante.

3. La adopción del enfoque intercultural.

4. La consideración de aspectos psicoafectivos y motivacionales.

5. La implementación de los métodos de la palabra generadora y el analítico mitigado.

6. El trabajo docente en dupla y los ajustes metodológicos que permitieron sortear muchos de los obstáculos surgidos durante el proceso.

e. Los aspectos que obstaculizaron la experiencia educativa se focalizan en:

1. Las diferencias culturales sobre la escritura.

2. La situación de vulnerabilidad de la estudiante, por ser mujer y tener un hijo a cargo.

3. La intermitencia en la asistencia a clases.

4. Las instancias evaluativas con parámetros para hablantes nativos.

5. La carga emocional del proceso educativo para la estudiante y las docentes.

6. El trabajo con materiales bibliográficos descontextualizados.

7. El temor a la evaluación negativa.

8. La escasez de respuestas públicas para la enseñanza de español lengua extranjera a esta población.

9. La sistematización del proceso de alfabetización en lengua no materna de

la estudiante angoleña permitió resignificar esta experiencia educativa sin precedentes para el contexto uruguayo, ponerla en valor a través de un análisis crítico de su implementación, así como producir conocimientos de gran utilidad para la comunidad académica y científica, en pos de la realización de futuros estudios y procesos educativos de esta índole.

5.3. Para continuar el camino recorrido

Desandar el recorrido de la experiencia educativa, finalizar la investigación y escribir este texto es cerrar una etapa cargada y atravesada de fronteras. Sin embargo y dada la reducida investigación en nuestro ámbito entorno a la temática, se torna preciso establecer algunas líneas que inviten a lo que está por venir.

Quando aprendemos a leer, lo hacemos sobre lo escrito por alguien que antes aprendió a leer y a escribir. Al aprender a leer nos preparamos para, a continuación, escribir el habla que socialmente constituimos. En las culturas letradas, si no se sabe leer ni escribir, no se puede estudiar, tratar de conocer, aprender la sustantividad del objeto, reconocer críticamente la razón de ser del objeto (Freire, 1993, p. 55).

Es así como, a partir de los elementos concluyentes antes expuestos, se proponen 3 ejes de acciones para darle continuidad a lo hecho hasta aquí:

a. Socializar el estudio en las instituciones y organizaciones educativas vinculadas de una u otra manera, con la formación del español como lengua no materna, fundamentalmente, en aquellas implicadas en la experiencia educativa objeto de análisis. Las investigaciones no deben terminar su recorrido cuando se presentan en una tesis y son aprobadas por un tribunal, pues se hace necesario que continúe su camino con la divulgación de los resultados en los disímiles contextos vinculados a ellas, es decir, democratizar los conocimientos producidos para que sean utilizados en la búsqueda de acciones para transformar la problemática, desde diversos frentes como el educativo, el científico y hasta el político.

En el caso de la presente investigación, resulta imprescindible poner a disposición la narración del proceso de alfabetización a una estudiante angoleña, así como algunos de los factores que lo favorecieron y otros que lo obstaculizaron, en aquellos ámbitos educativos estrechamente vinculados a la

formación del español como segunda lengua, esencialmente, los pertenecientes a la educación pública.

Partiendo de la convicción que la concientización reviste el primer paso para generar cambios, la estrategia de comunicación de este estudio tiene como una de sus principales acciones, socializar sus resultados en instituciones como la ANEP, Udelar, IMM, o diversos tipos de organizaciones ya sea del ámbito público como privado, que pueden tener un peso importante en la transformación de esta problemática en el contexto uruguayo. Para dichas instituciones podrá resultar útil en tanto reviste cuestiones referentes a políticas públicas, políticas lingüísticas, etc.

b. Presentar los resultados de la investigación en espacios establecidos para la divulgación científica y académica como revistas, congresos, etc. La publicación de los resultados en ámbitos relacionados con la producción científica y académica constituye otra de las cuestiones medulares de la estrategia de comunicación del presente estudio. Como complemento a lo expuesto anteriormente, es importante para concientizar y generar los cambios que demanda una problemática como la abordada aquí, adaptar lo escrito a otros formatos de productos comunicativos utilizados en ámbitos científicos y académicos, como artículos, libros, ensayos, ponencias, posters, entre otros. Además, es importante poner a disposición de otras personas la investigación, para que puedan hacer uso en sus estudios de los sustentos teóricos elegidos, las herramientas metodológicas utilizadas y los resultados alcanzados.

En este sentido, se prevé la publicación de artículos que den cuenta de la investigación en general, abarcando todas las etapas por las cuales transitó y otros donde se aborde por separado cuestiones relacionadas con las principales categorías conceptuales, la estrategia metodológica y (o) el trabajo de campo, así como los resultados, para profundizar aún más en las particularidades de estas instancias. Por su parte, la divulgación del estudio en instancias académicas como talleres, simposios y congresos es otra alternativa que se aprovechará para la difusión del estudio. El diálogo y la reflexión sobre las problemáticas educativas que afectan al contexto uruguayo, como la que aquí se aborda, será importante para generar prácticas educativas innovadoras acordes a las necesidades comunicativas e interculturales de migrantes y refugiados, en

la era globalizada actual.

c. Incentivar la realización de investigaciones que profundicen en el objeto de estudio y temáticas afines, desde otras perspectivas teóricas y metodológicas, atendiendo las cuestiones que se exponen a continuación:

1. Los factores culturales que pueden obstaculizar la alfabetización en lengua no materna de migrantes adultos provenientes de culturas con predominio de la oralidad.
2. Las concepciones y prácticas docentes en la enseñanza de ELSE a migrantes y refugiados en el país, para identificar las necesidades específicas en el área de formación docente, lo que sería de gran contribución para el estado y sus políticas públicas.
3. Los estudios de caso sobre procesos de alfabetización a migrantes y refugiados adultos, tanto en Uruguay como en otros entornos, pues la escasez de antecedentes evidencia la necesidad de continuar profundizando en ello.
4. Las trayectorias educativas de migrantes y refugiados en Uruguay, la identificación de barreras de acceso, la evaluación de programas existentes de enseñanza de lengua y alfabetización, así como propuestas para mejorar la inclusión.
5. Las políticas públicas que contribuyan a la enseñanza de idiomas a migrantes y refugiados en Uruguay.
6. Los conceptos de interculturalidad, multiculturalidad y transculturalidad en las prácticas educativas con migrantes, pues convendría profundizar en las diferencias que puedan existir, de modo de precisar los abordajes que resulten más pertinentes. Además, analizar la identidad, aculturación e interculturalidad en migrantes que llegan a Uruguay, sus estrategias y recursos de resiliencia frente al proceso migratorio.
7. El uso de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, en el caso de migrantes con escaso nivel educativo.
8. Los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas no maternas, o específicamente de español en poblaciones migrantes y refugiadas no hispanohablantes, desde una perspectiva psicolingüística, profundizando en el estudio de las representaciones sociales, creencias y actitudes de los uruguayos hacia las poblaciones migrantes y refugiadas, analizando comparativamente

procesos y políticas migratorias en países de la región como Argentina, Brasil, Chile.

Será un desafío constante el continuar profundizando en las diversas líneas que están plasmadas en esta investigación a partir del desarrollo de una experiencia educativa, cada una de las dimensiones abordadas en el análisis podrá generar investigaciones futuras en torno a la temática fundamental de esta tesis y a todas aquellas que se derivan de ella, como la enseñanza de lenguas, metodologías y enfoques, inserción laboral, trayectorias vitales, entre otras.

Por último, se torna fundamental pensar en el cuidado de las trayectorias educativas de estos estudiantes, pero también pensar en un futuro la generación de un observatorio que permita reflexionar acerca de las cuestiones abordadas en la investigación, sobre la alfabetización de adultos migrantes y refugiados no hispanohablantes.

Referencias bibliográficas

- Acosta, D. (2018). *The National versus the Foreigner in South America. 200 Years of Migration and Citizenship Law*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108594110>
- Aguado, T., Blanchard, M., Fernández, C., Fernández, M., Gómez, J., Martín, L., Mata, P., Mijares, L., Morales, L., Moreno, C. (2008). *Glosario Educación intercultural*. Coordinación Colectivo Yedra.
- Aguilar Santos, J. y Diez Pardo, L. (2021). *Guía metodológica. Metodologías y Paradigmas de investigación (2da parte)*. Diploma en Metodología de la Investigación. FLACSO Uruguay [Archivo PDF].
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (s.f.). *Tendencias globales*. <https://www.acnur.org/tendencias-globales>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (s.f.). *El ACNUR en el sur de América Latina. Argentina*. <https://www.acnur.org/pais/argentina>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (s.f.). *El ACNUR en el sur de América Latina. Bolivia*. <https://www.acnur.org/pais/bolivia>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (s.f.). *El ACNUR en el sur de América Latina. Chile*. <https://www.acnur.org/pais/chile>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (s.f.). *El ACNUR en el sur de América Latina. Paraguay*. <https://www.acnur.org/pais/paraguay>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (s.f.). *El ACNUR en el sur de América Latina. Uruguay*. <https://www.acnur.org/pais/uruguay>
- Anijovich, R. y Mora, R. (2010). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Arnold, J. y Brown, H. D. (2000). *El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo*.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2016). *Refugiados y migrantes. Informe del secretario general*.
- Asensio Pastor, M. (2020). Enseñanza de español a refugiados. Marco de referencias y posibles perspectivas. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 10(2): 78-101. <https://doi.org/10.25115/riem.v10i2.5048>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Balboni, P. E. (1999). *Guida alla comunicazione interculturale*. Capítulo publicado con autorización del autor. Marsilio Editore. <http://www.itals.it/alias/apprendere-e-insegnare-la-comunicazione-interculturale>.
- Balboni, P. E. (2015). *La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento*, 4 (1). Università Ca'Foscari. http://virgo.unive.it/ecfworkflow/upload_pdf/ELLE_4_1_2015_001_Balboni.pdf.
- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Traducción de Tatiana Bubnova. Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2008). *Archipiélago de excepciones*. Katz.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bengochea, J. (2014). *Inmigración reciente en Uruguay: 2005-2011* [Tesis de Maestría en Demografía y Estudios de Población]. Universidad de la República.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5- 68.
- Bigelow, M., Vanek, M., King, K. y N. Abdi. (2017). Literacy as social (media) practice: Refugee youth and native language literacy at school. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 183-197. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.002>

- Boggio, K. (2016). *La hospitalidad en construcción: movilidad humana, relaciones interétnicas y Derechos Humanos*. Conferencia inaugural actividades académicas. UR. FP.
- Bugnone, A. (2015). *Lengua, cultura e interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras*. VIII Coloquio PELSE, 11 al 12 de junio de 2015 Santa Fe, Argentina. Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Núcleo disciplinar Portugués y Español Lenguas Segundas y Extranjeras.
- Byran, R. N. & Zinreich, S. J. (1995). Resident's page: Imaging. *Archives of Otolaryngology– Head & Neck Surgery*, 121(3), 347-350.
- Calvo, J. (1999). Lingüística aplicada. En A. López (coord.) *Lingüística General y Aplicada* (pp. 323-348). Universitat de Valencia.
- Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Editorial Gedisa.
- Capstick, T. y Delaney, M. (2017). *Language for resilience. The role of language in enhancing the resilience of Syrian refugees and host communities*. UNHCR. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_for_resilience_report.pdf
- Caraballo, A. M. (2017) La identificación en psicoanálisis: claves para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje. CSIC. Universidad de la República.
- Castel, V. y Klett, E. (2012). *Enseñanza de lenguas e interculturalidad*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Sociedad Argentina de Lingüística.
- Chadwik, A. y Awad, A. (2016). *Language for Resilience: supporting Syrian refugees*. British Council. https://www.britishcouncil.org.ar/sites/default/files/language_for_resilience_report_en.pdf
- Ciapuscio, G. E., y Kuguel, I. (2002). "Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados". En *Texto, terminología y traducción* (pp. 37-74).
- Contreras Domingo, J. (2010). *Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía*. Morata
- Cousinet, R. (2014). *Qué es enseñar: Artículo original publicado en Archivos de Ciencias de la Educación*, 3 enero-junio de 1962.
- Crespi, L. P. y Sáinz, M. S. (2022). *Salto a Paulo Freire. Nuevas Miradas a una obra siempre vigente*. Editorial del área de estudios sordos y TUILSU.
- Delgado, S. (2013). *El síndrome de Ulises: El impacto psicológico de la emigración*. Psicología en la Red.
- Dubet, F. y Pons, H. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad?: (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de pesquisa*, 34, 305-335.
- Edwards, D. J. A. (1998). Types of case study work: a conceptual framework for case-based research. *The Journal of Humanistic Psychology*, 38, 36-70.
- Elmeroth, E. (2011). From refugee camp to solitary confinement: illiterate adults learn Swedish as a second language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 431-449. DOI: 10.1080/0031383032000100772
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Teachers College Press, Columbia University.
- Fernández, C. E. (2012). Introducción: La investigación en Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en Argentina y el Mercosur. *Signo y seña*, (22), 5-12. <https://doi.org/10.34096/sys.n22.3046>
- Feuernherm, E. y V. Ramanathan (Eds.). (2015). *Refugee resettlement in the United States: language, policy, pedagogy*. Multilingual Matters.

- Franzoni, P. (1991). *Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em linguística aplicada*. Campinas, Unicamp.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83-99.
- Freire, P. (1987). *La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía*. En Política y Educación. Siglo XXI.
- Freire, P. y D. Macedo (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Traducción al español de Silvia Horvath. Paidós.
- Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo Veintiuno.
- Gabbiani, B. (2011). Enseñar lengua: reflexiones en torno al enfoque comunicativo. *Quehacer educativo*, 107. 23-28.
- García Ferrando, J.; Pineda, F. y Rodríguez Gómez, M. (2012). *Investigación cualitativa: Diseño, recolección y análisis de datos*. Alianza.
- García-Marcos, F. (2002). *Lenguaje e Inmigración (I). Sociolingüística e inmigración. Método*. García-Marcos, F. (2018). *La trastienda de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Comares.
- García Parejo, I. y Ambadiang, T. (2018). La enseñanza de lenguas no maternas en la era de las migraciones: la importancia de las biografías lingüísticas. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4, 22-40. <https://n9.cl/ha0myq>
- Gibert, I. (2008). *Español como Segundas Lengua para mujeres marroquíes inmigradas no alfabetizadas: enseñanza de ele y alfabetización*. https://www.researchgate.net/publication/277181646_Espanol_como_Segundas_Lengua_para_mujeres_marroquies_inmigradas_no_alfabetizadas_ensenanza_de_ele_y_alfabetizacion
- González Becerril, J. (Comp.) (2014). *Hitos demográficos del siglo XXI: migración internacional*. Universidad Autónoma del Estado de México. Biblioteca CLACSO. <https://n9.cl/lupex>
- González, M. C., y Delgado de Smith, Y. (2015). Género y Migración: desandando caminos. *Ex æquo*, (31), 143-157.
- Gregorio Gil, C. (1992). Mujeres inmigrantes de América Latina y África: Su doble discriminación. África América Latina, cuadernos. *Revista de análisis sur-norte para una cooperación solidaria*, 9.
- Gregorio Gil, C. (1997). El estudio de las migraciones internacionales desde una perspectiva del género. *Migraciones*, 1, 145-176.
- Gregorio Gil, C. (1998). *Migración femenina. Su impacto en las relaciones de género*. Narcea.
- Gregorio Gil, C. (2004). Migraciones internacionales y relaciones de género: de su construcción como objeto de estudio a su deconstrucción. *Ankulégi: gizarte antropologia aldizkaria*, 8, 11-18.
- Gregorio Gil, C. (2009). Mujeres inmigrantes: colonizando sus cuerpos mediante fronteras procreativas, étnico-culturales, sexuales y reproductivas. *Viento sur: Por una izquierda alternativa*, 104, 42-54.
- Gregorio Gil, C. (2011). Análisis de las migraciones transnacionales en el contexto español, revisitando la categoría de género desde una perspectiva etnográfica y feminista. *Nueva Antropología*, 74, 39-71.
- Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C. y Baptista, P. L. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Nacional de Formación docente-Secretaría de Políticas Universitarias (2016). *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay, 2015-2016*. Ineed.
- Instituto Cervantes. Diccionario de términos en clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm. Consultado el 25/03/18.
- Jara, O. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Jara, O. (s.f.). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*.
- Kafka, F. (2009). Relatos completos.
- Keyes, E. y Kane, C. (2004). Belonging and adapting: mental health of Bosnian refugees living in the United States. *Issues in Mental Health Nursing*, 25, 809-31. DOI:10.1080/01612840490506392
- Koolhas, N. y Nathan, M. (2013). *Inmigrantes internacionales y retornados en Uruguay: magnitud y características. Informe de resultados del Censo de Población 2011*. <https://n9.cl/jap91>
- Kleiman, A. (2016). *Significados e ressignificações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, Mercado de letras.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*.
- Larrosa, J. (2009). Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad. *Imre Kertész. Actualidades pedagógicas*, 1(54), 55-68.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos.
- Mateo, M. V. (1995). Enseñanza de español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 3, 177-127
- McDonnel, A., Jones, L. y Read, S. (2000). Practical considerations in case study research: the relationship between methodology and process. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 383-390.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Ediciones Octaedro.
- Miquel López, L. (1994). Enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes y refugiados. *Emigración y refugio*. Primeras Jornadas Educativas en Móstoles.
- Miquel López, L. (1995). *Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados*. Didáctica. Lengua y Literatura, 7, 241-270.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- Miranda Beltrán, S. y Ortiz Bernal, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Monetti, E. (2021). La relación pedagógica en la práctica de formación. Encuentro Educativo. *Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 2(1), jun-nov 2021. ISSN 2718-8035. CC BY-NC 2.5 AR
- Mora, D. (2013). Metodología para la investigación de las migraciones. *Revista Integra Educativa*, 5(1).
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Paidós.
- Navarro-Lashayas, M. (2014). Sufrimiento psicológico y malestar emocional en las personas migrantes sin hogar. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 34(124). <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352014000400005>
- Nietzsche, F. (2023). *Más allá del bien y del mal*. DigiCat.
- Nuñez, V. (2003). *El vínculo educativo* En: Tizio, Hebe. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis (19-47). Gedisa.
- Nussbaum, L. y Unamuno, V. (2014). Luces y sobras de la educación plurilingüe en España y América Latina. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad* (pp. 203-215). Octaedro.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1951). *Convención sobre el Estatuto de*

- los Refugiados. <https://n9.cl/ckhed>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1967). *Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados*. <https://n9.cl/z4902>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1998). *Recommendations on statistics of international migration* (Statistical Papers, Series M, No. 58, Rev.1). <https://n9.cl/o3myh>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2016). *ONU cifra en 244 millones los migrantes que viven fuera de su país*. Noticias. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. <https://www.un.org/es/desa/international-migrants>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2020). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. ONU Migración. <https://n9.cl/gwsgt>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *El desafío mundial de la alfabetización. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mediados del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización, 2003-2012*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163170_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Tercer informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2019). *Informe sobre migraciones en el mundo 2020*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf
- Orozco Vargas, A. (2013). Migración y estrés aculturativo: una perspectiva teórica sobre aspectos psicológicos y sociales presentes en los migrantes latinos en Estados Unidos. Norteamérica. *Revista Académica del CISAN-UNAM*, 8(1). [https://dx.doi.org/10.1016/S1870-3550\(13\)71765-8](https://dx.doi.org/10.1016/S1870-3550(13)71765-8)
- Piña, L. y C. Torres (2020). Letramento en clave de interculturalidad. En L. Masello (comp.) *Español, lengua de integración en Uruguay*. Vol. 3 de la serie Estudios de lenguas. FHCE. 37-54
- Pizzurno, E. (2017). *La Inmigración en el Uruguay. Siglo XIX*. Trazo Sur.
- Portal de datos sobre migración (24 marzo de 2023). *Género y migración*. <https://www.migrationdataportal.org/es/themes/genero-y-migracion>
- Portes, A., Fernández-Kelly, P. y Haller, W. (2005). *Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood*. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1000- 1040. <https://doi.org/10.1080/01419870500224117>
- Porzecanski, T. (2011). *Inmigrantes*. <https://n9.cl/5hadw>
- Pozzo, M. (Ed.). (2009). *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural*. Peter Lang.
- Proust, M. (2003). *Sobre a leitura*. S.P. Traducción de Carlos Vogt. Pontes Editores. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/67139/mod_resource/content/1/Proust
- Rancière, J. (2018). *El maestro ignorante*. Libros del Zorzal, Edhasa.
- Real Academia Española. *Diccionario Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/>
- Real de Azúa, C. (2016). *José Batlle y Ordóñez: el hombre, el estadista, el legislador*. Ediciones de la Plaza.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y cultura*, (22), 7-25.
- Rhea, B. S., Ramos, J. M., Pla, R. V., Abreu, O. y Arciniegas, M. G. (2017). La sistematización de la práctica educativa y su relación con la metodología de la investigación. *Ecos de la Academia-Universidad Técnica del Norte*, 3(06), 157-169.
- Richards, J. y Rodgers, T. ([1986] 1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Rivero, S.; Incerti, C. y Márquez, C. (2019). El reciente proceso migratorio en Uruguay: algunos desafíos para las alternativas educativas y de cuidado. *Fronteras*, 12, 100-114. <https://n9.cl/5rm1b>

- Rodríguez López, A. (2013) *Alfabetización de adultos neolectores en español como segunda lengua: propuesta para el desarrollo de la lectura y el aprendizaje de vocabulario*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Oviedo. digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18135/6/TFM_RodríguezLópez.pdf
- Rubio Alcalá, F. D. (2015). La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera. *Número monográfico de Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE*, 21, 47-61.
- Ruiz, M. (2009). Ese viaje que es investigar. Ponencia presentada en CISEU 2009 - Eje II: ¿Cómo entender los estudios sobre Educación? Mesa 1: Investigación en Educación y en Docencia. Salazar García, V. (2004). *Adquisición de segundas lenguas*. Método.
- Salomone, V. (2022). Adecuaciones Curriculares: experiencias de estudiantes, docentes y otros actores de educación secundaria. [Tesis de Maestría]. Facultad de Psicología. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20500.12008/37428/1/Salomone%20Ver%C3%B3nica.pdf>
- Sandoval, A. (2001). *Propuesta metodológica para sistematizar la práctica profesional del Trabajo Social*. Edt. Espacio. <https://docplayer.es/15652098-Propuesta-metodologica-para-sistematizar-la-practica-profesional-del-trabajo-social.html>
- Sandoval, J. (2013). Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales. *Cinta de moebio*, (46), 37- 46. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0717554x2013000100004&script=sci_arttext.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros
- Serrani, S. (2014). La noción de cultura, la lengua y los Estudios Hispánicos: enfoque discursivo-cultural de un poema de Benedetti. *Intersecciones. Revista da APEESP* (2), 15-39.
- Siede, I. A. (2023). *Ciudadanía y ambiente*. Universidad Nacional de La Plata. Argentina
- Soares, M. (2011). *Alfabetização e letramento*. Contexto.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009): *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones. Skliar, C. (2010). *Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación*. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56).
- Skliar, C. (2011). ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. 7ma. Impresión Editorial Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2011). "La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia", en J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 136-152). Ed. Morata.
- Skliar, C. (2011): "Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario", en *Plumilla Educativa*, N° 8, pp. 11-22. https://issuu.com/umzl/docs/plumilla_8
- Sosinski, M. (2018). Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados). *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4, 61-81. <https://n9.cl/dfan9>
- Sosinski, M. (2020). *Libros para migrantes adultos con un bajo nivel de instrucción formal*. <https://wpd.ugr.es/~sosinski/?p=1>
- Sosinski, M.; Manjón Cabeza Cruz, A. y Picornell González, L. (2018). *Hablantes de otras lenguas en Europa: enseñar a inmigrantes adultos y formar a sus profesores*. <https://n9.cl/ua5fda>
- Sosinski, M.; Young-Scholten, M. y Naeb, R. (2020). *Notas sobre la enseñanza de alfabetización a inmigrantes adultos*. *Foro de Profesores*, 16, 353-374. <https://n9.cl/hmja8>
- Spindler, W. (2015). *El año de la crisis de refugiados en Europa*. Blog UNHCR/ACNUR. La Agencia de la ONU para los Refugiados. <https://n9.cl/aplxx>
- Street, B. (1987). *Literacy and social change: The significance of social context in the*

- development of literacy programmes. The future of literacy in a changing world.* Pergamon Press.
- Street, B. (2010). Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cadernos Cedes*, 33, 51-71.
- Street, B., y M. Bagno (2006). "Perspectivas interculturais sobre o letramento", en *Filologia e linguística portuguesa*, 8, 465-488.
- Taks, J. (2006). Migraciones internacionales en Uruguay: de pueblo trasplantado a diáspora vinculada. *Theomani*, 14, 139-156. <https://www.redalyc.org/pdf/124/12401412.pdf>
- Team ATLAS. Ti, (s/f). *Consideraciones éticas en la investigación cualitativa*. https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte_1/consideraciones-eticas
- Tuts, M. y Moreno, C. (2005). Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas inmigrantes. *Glosas didácticas*, 15, 5-18.
- Unceta, K. (2011). *El buen vivir frente a la globalización*.
- Uriarte, P. y Ramil, R. (2017). Del recorte analítico a la articulación política: Una experiencia de trabajo integral en torno al racismo y la xenofobia. *Integralidad Sobre Ruedas*, 4 (1), 31–44.
- Utria, L., Amar Amar, J., Martínez González, M., Colmenares López, G. y Crespo Romero, F. (2015). *Resiliencia en mujeres víctimas del desplazamiento forzado*. Universidad del Norte Editorial y Uniediciones.
- Urzúa, A.; Basabe, N.; Pizarro, J. y Ferrer, R. (2017). *Afrontamiento del estrés por aculturación: inmigrantes latinos en Chile*. Universitas Psychologica.
- Vicario Molina, I. (2013). *El estrés aculturativo y su efecto en el bienestar subjetivo: Los procesos relacionales de intimidad y poder como mediadores*. [Tesis de doctorado]. Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. <https://n9.cl/grub8>
- Viera, E. (2003). *¿En qué presente educamos? Textos y contextos de la educación en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Villalba Martínez, F., Hernández, M., Ríos, A., Sánchez Mesa, D. (2004) *Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante*. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados [file:///C:/Users/Alumno/Downloads/Dialnet-ElManifiestoDeSantanderYLasPropuestasDeAlicanteLaE-3186930%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Alumno/Downloads/Dialnet-ElManifiestoDeSantanderYLasPropuestasDeAlicanteLaE-3186930%20(1).pdf)
- Vunge, A. y A. Blanqué (colaboradora). (2013). *Angelina. Las huellas que dejó Angola*. Planeta.
- Walker Janzen, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212022000200013&lng=es&tlng=es.
- World Health Organization [WHO]. (2016). *Strategy and action plan for refugee and migrant health in the WHO European region*. <https://n9.cl/mslct>
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Entrevistas realizadas

- Aicha (2023). Entrevista inédita realizada en el marco de la investigación para esta tesis de maestría.
- Fuentes, M. (2023). Entrevista inédita realizada en el marco de la investigación para esta tesis de maestría.
- Gambetta, L. (2023). Entrevista inédita realizada en el marco de la investigación para

esta tesis de maestría.
Parentini, E. (2023). Entrevista inédita realizada en el marco de la investigación para esta tesis de maestría.
Rivero, S. (2023). Entrevista inédita realizada en el marco de la investigación para esta tesis de maestría.
Rodríguez, A. (2023). Entrevista inédita realizada en el marco de la investigación para esta tesis de maestría.
Roodenburg, R. (2023). Entrevista inédita realizada en el marco de la investigación para esta tesis de maestría.
Skliar, C. (2023). Entrevista inédita realizada en el marco de la investigación para esta tesis de maestría.
Sosinski, M. (2023). Entrevista inédita realizada en el marco de la investigación para esta tesis de maestría.
Torres, C. (2023). Entrevista inédita realizada en el marco de la investigación para esta tesis de maestría.

Apéndices

1. Cuadro de entrevistas

Entrevistado	Cargo	Formación	Criterio de selección
Carlos Skliar	Se desempeña como investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina y del área de educación de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).	Es un investigador, docente, y escritor argentino, Doctor en Fonoaudiología, con estudios de Posdoctorado en Educación. Especializado en literatura, pedagogía y filosofía.	Aborda cuestiones como la inclusión, la interculturalidad, Ofició como uno de los docentes invitados en los cursos de la Maestría en Psicología y Educación de Udelar. Es un referente en torno a la temática de la inclusión, que constituye nuevos discursos que atienden a la temática abordada.
Estudiante angoleña alfabetizada en el marco del diploma	Actualmente se trasladó a EE. UU.	Estudiante de la experiencia de alfabetización en ELSE.	La selección tiene que ver con el hecho de que su caso es uno de los principales intereses de esta investigación: la resignificación de esa experiencia 6 años más tarde, conocer acerca de los significados e implicancias en su vida.
Cecilia Torres	Traductora pública de francés, profesora de español como lengua materna en liceos pertinentes a la Dirección Nacional de Educación Secundaria. Docente grado 3 en la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo.	Magíster en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad. Docente de español lengua materna. Especialista en enseñanza de español como lengua extranjera. Correctora de estilo. Traductora pública de lengua francesa.	Se trata de la colega con la que se llevó adelante la experiencia educativa de alfabetización en español como lengua extranjera, en el marco del Diploma en enseñanza de lenguas, mención español lengua extranjera.

Marcin Sosinski	Secretario del Departamento de la Lengua Española y profesor titular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, España.	Especialista en filología hispánica y en formación profesional y enseñanzas de idiomas.	Se trata de uno de los referentes principales en la enseñanza de español como lengua extranjera, miembro fundador de LESLLA, proyecto internacional europeo EU- Speak-3, de la cual participamos en diversos cursos durante los últimos años.
Aldo Rodríguez	Director de Políticas Lingüísticas de la Administración Nacional de Educación Pública ANEP.	Profesor de inglés. Becario fulbright, magíster en educación de adultos. Doctorado en Psicología y Educación con énfasis en motivación y persistencia en la Northern Illinois University.	Referente fundamental en la toma de decisiones en función de las políticas lingüísticas, a nivel público, en educación, en los distintos niveles de la educación del Uruguay.
Rinche Roodenburg	Fundadora de la Asociación Civil Idas y Vueltas, organización para la defensa de la movilidad humana, Uruguay, en 2003.	Formación de grado nurse, lleva más de 20 años trabajando con organismos internacionales y en conjunto con la academia en la temática de la migración.	La selección se basa en su formación y el cargo desempeñado, se trata de un cargo donde debe dar respuesta de forma holística a todos los migrantes que recurren a la ONG. Referente con ACNUR.
	Aquí figuraban los datos personales de otro de los entrevistados (informante clave), pero al no contar con el consentimiento informado firmado para la desanonimización se optó por dejar el cuadro vacío.		
Elena Parentini	Responsable de la biblioteca del Centro Cultural de España en Uruguay	Bibliotecóloga	Su vínculo con los migrantes, el CCE suele realizar Cursos para migrantes, es sabido que últimamente se acerca familias consultando por cursos gratuitos de español para niños y jóvenes en el centro. El CCE no cuenta con

			este servicio, pero tampoco hay otra institución que lo realice en la actualidad. Es importante conocer su visión acerca de la demanda en este sentido.
Stella Rivero		Maestra de Educación Primaria desde hace 30 años y en Educación de Adultos desde hace 20. En el año 2017 se integró al grupo del centro cultural Urbano Aicha, de origen africano con el propósito de preparar la prueba de acreditación de saberes de educación primaria. En ese año logró ese objetivo lo que le permitió ampliar sus posibilidades laborales y pensar en la continuidad educativa.	Fue una referente en el proceso preparatorio para rendir la prueba de acreditación de saberes por experiencia.
Leticia Gambetta		Doctora en Estudios del Lenguaje por la Universidad Federal de Río Grande del Norte (UFRN), Brasil.	Docente titular del curso de Español Lengua Extranjera en donde conocimos a la estudiante angoleña y realizamos la práctica de alfabetización en el marco del diploma del CELEX, FCHE, Udelar.
Mauricio Fuentes		Compañero en uno de los seminarios de cursada en el marco de la Maestría en Psicología y Educación.	Su tesis se titula <i>Inclusión educativa de niños y niñas refugiados, una aproximación a la experiencia de los actores</i> .

2. Guía de pautas

2.1. Guía de pauta participante activo en la experiencia. Participación en el programa-experiencia de letramento

1. Indagar en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera desde su llegada al país. Es decir, cuáles estrategias desarrolló la estudiante para aprender el idioma (plan de estudio, organización familiar, metodología de estudio).
2. Explorar las actividades y materiales didácticos que recuerda se hayan utilizado en el programa durante el proceso de aprendizaje: cuáles destaca como facilitadores.
3. Preguntar si ha tenido oportunidades de practicar el idioma español fuera del entorno educativo; y cómo ha sido esa experiencia.

2.2 Limitaciones y desafíos (de la estudiante)

1. Indagar las limitaciones lingüísticas que ha experimentado durante su participación en el programa: qué aspectos del idioma español ha encontrado más difíciles de aprender; cuáles recuerda han sido los principales desafíos lingüísticos que debió asumir.
2. Explorar las limitaciones socioculturales y psicoafectivas que ha experimentado durante su participación en el programa.
3. Preguntar sobre los obstáculos que ha enfrentado al intentar aplicar sus conocimientos en situaciones cotidianas.

2.3. Práctica docente (propio desempeño del equipo)

1. Indagar en el desempeño de los profesores a cargo del programa. Se detallan a continuación las preguntas orientadoras:
 - a. ¿Qué tipo de actividades o métodos utilizaban las profesoras para facilitar el aprendizaje del español?
 - b. ¿Cómo describirías la relación entre las profesoras? ¿Sentiste que la estudiante recibió el apoyo necesario para su aprendizaje?
 - c. ¿Recibió retroalimentación y evaluación continua de su progreso en el aprendizaje del idioma? ¿Cómo impactó esta retroalimentación en su motivación y desempeño?
 - d. ¿Hubo algún desafío o dificultad específica que enfrentó en relación con la enseñanza del español? ¿Cómo se abordaron esos desafíos?
 - e. ¿Consideras que en el programa de enseñanza de español tuvieron en cuenta sus necesidades y características como refugiada? ¿Por qué?

2.4. Adaptaciones y enfoques pedagógicos

1. Indagar en el dispositivo implementado. Se detallan a continuación las preguntas orientadoras:
 - a. ¿Cuáles fueron las adaptaciones pedagógicas que se implementaron para atender las necesidades lingüísticas y culturales de la estudiante angoleña y otros estudiantes migrantes y refugiados?
 - b. ¿Cómo consideraron la diversidad cultural y lingüística en la planificación y desarrollo de las actividades de enseñanza?
 - c. ¿Qué estrategias utilizaron para fomentar el aprendizaje y la inclusión de la estudiante angoleña en el aula?
 - d. ¿Qué tipo de apoyo y acompañamiento se brindaron a la estudiante y a otros

estudiantes en su proceso de aprendizaje?

2.5. Vivencias y resultados obtenidos (de la estudiante)

1. Indagar en las experiencias, positivas y negativas, que ha tenido mientras cursaba el programa (no necesariamente vinculadas con lo educativo). Se detallan a continuación las preguntas orientadoras:

- a. Preguntar acerca de los resultados que obtuvo debido al aprendizaje de la lengua extranjera. Es decir, *qué le permitió hablar el español*.
- b. Solicitar que reflexione sobre la experiencia de la joven angoleña en el programa y *cómo ha impactado en su vida personal y familiar*.
- c. Explorar cómo ha influido el aprendizaje del español en su inserción social en el país receptor. Concretamente, *qué conquistas laborales y educativas tuvo*.
- d. Preguntar sobre las relaciones sociales: *cómo repercutió en sus vínculos con los otros para comunicarse en español, incluso dentro de su familia*.

2.6. Lecciones aprendidas

1. Solicitar recomendaciones para mejorar el programa de enseñanza de español para migrantes y refugiados, basadas en su experiencia personal. Se detallan a continuación las preguntas orientadoras:

- a. ¿Qué lecciones has extraído de esta experiencia pedagógica que te han sido útiles en tu trabajo como docente y especialista en enseñanza de español lengua extranjera?
- b. ¿Qué consejos podrías ofrecer a otros docentes que trabajan con comunidades de migrantes y refugiados en la enseñanza de lenguas extranjeras?
- c. ¿Qué estrategias consideras más efectivas para promover el aprendizaje y la inclusión en este contexto?
- d. ¿Cuáles fueron los aspectos más gratificantes de esta experiencia de enseñanza? ¿Y los más desafiantes?
- e. ¿Qué aprendizajes o cambios realizaste en tu práctica docente como resultado de esta experiencia?

3. Guía de pautas experto en ELSE migrantes y refugiados

3.1 Dimensión humana: factores socioculturales y psicoafectivos

1. Al pensar en las diferencias esperables entre migrantes y refugiados, en términos de la procedencia y el capital social que traen consigo, ¿cuáles considera que son las principales cuestiones pedagógicas que deberían considerarse a la hora de enseñar una lengua no materna en el país receptor?
2. Indagar sobre las posibles limitaciones psicológicas y socioculturales que deben enfrentar los estudiantes migrantes y refugiados cuando participan de programas de enseñanza y aprendizaje de lengua no materna y cómo deberían abordarse pedagógicamente.
3. Indagar sobre los aspectos educativos y lingüísticos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua no materna a migrantes y refugiados y cómo pueden abordarse de manera efectiva.

3.2. Dimensión pedagógica: enfoques y metodologías de enseñanza

1. Consultar acerca de cuáles cree que son los enfoques pedagógicos adecuados para enseñar lengua no materna a migrantes y refugiados, considerando las especificidades de esa población y el contexto en el que aprenden.
2. Indagar sobre la importancia de adaptar las metodologías y recursos educativos para atender las necesidades específicas de estudiantes adultos migrantes y refugiados.
3. Solicitar recomendaciones para diseñar y gestionar un currículo efectivo y ajustado a los contenidos ineludibles que deben impartirse, pero, sobre todo, atendiendo a las particularidades de estudiantes adultos migrantes y refugiados.
4. En el artículo “Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados)” presenta los resultados de su estudio —precisamente sobre las características de profesores con bajo nivel de instrucción formal—. Entiendo que, para el trabajo de campo, recolectó datos por medio de dos encuestas que envió en línea a profesores de España y de otros países, lo que le permitió realizar un análisis comparativo entre regiones de procedencia. En el trabajo se confirma una mayor voluntad y menor experiencia de los profesores españoles, así como una baja formación y cierto desconocimiento del nivel educativo del alumnado por parte de todos los encuestados. Y, por tanto, sugiere la necesidad de formar a los docentes. ¿Qué puede contarnos al respecto?
5. Sabemos que la alfabetización es un proceso paulatino y los alumnos que se alfabetizan en una nueva lengua tienen diferentes perfiles, por lo cual, es adecuado proporcionarles apoyo específico, adaptado a sus necesidades. Precisamente, en el trabajo “Notas sobre la enseñanza de alfabetización a inmigrantes adultos”, usted y sus colegas, presentan cinco herramientas y metodologías para la adquisición de la lectoescritura por parte de inmigrantes adultos. Preguntas facilitadoras:
6. ¿Podría ampliar el *método de palabra generadora* y el *Instructor Digital de Alfabetización* centrados en la decodificación inicial de palabras?
7. Por otro lado, me gustaría que conversemos acerca de estrategias para mejorar la comprensión lectora. ¿Qué podría contarme sobre el *enfoque de experiencia lingüística* y el proyecto de creación de libros de lectura *Simple Stories*?
8. Por último, quisiera que me cuente sobre el uso de la lengua materna de los alumnos a través de la *Plataforma de Lenguas de Herencia*.

3.3. Tecnologías digitales en educación

1. Consultar acerca de cómo considera que el avance de las tecnologías digitales e inteligencia artificial ha impactado en el proceso de alfabetización en una lengua no materna para adultos migrantes y refugiados.
2. Indagar sobre las oportunidades que brindan estas tecnologías para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua no materna en términos de accesibilidad, personalización y retroalimentación.
3. “El Instructor Digital” y la “Plataforma de Lenguas de Herencia” son ejemplos claros de cómo se pueden integrar de manera efectiva las tecnologías digitales en los programas de enseñanza de lengua no materna. ¿Se le ocurren otros que podamos implementar a partir de la inteligencia artificial?

3.4. Educación inclusiva (espacio áulico)

1. Averiguar cuáles son las estrategias pedagógicas que considera efectivas para *promover la participación activa* de los migrantes y refugiados en el aula, en el marco de los programas de enseñanza de lengua no materna.
2. Solicitar sugerencias para *fomentar el respeto, la comprensión y el diálogo intercultural en el aula* (sobre todo cuando se trata de grupos heterogéneos compuestos por adultos de diferente procedencia).
3. Solicitar ejemplos de prácticas inclusivas, actividades concretas, que puedan desarrollarse en el aula, para *propiciar la interculturalidad*, en el marco de estos programas.

3.5. Dimensión social: Oportunidades de inserción social (posprograma)

1. Preguntar cuál considera que es el papel de los profesores, en el marco de los programas de enseñanza de lenguas no maternas, para *facilitar la inserción social* de los migrantes y refugiados en el país receptor.
2. Indagar sobre las estrategias educativas que recomienda para *facilitar la inserción laboral* de los migrantes y refugiados una vez que han adquirido el idioma.
3. Solicitar ejemplos o buenas prácticas que haya observado o sugerido para que los migrantes y refugiados puedan *continuar sus estudios en la nueva sociedad y acceder a mejores oportunidades educativas*.

4. Guía de pautas estudiante

“Soy Lorena Piña, te acompañé en el proceso de aprendizaje de lengua española cuando llegaste a Uruguay.... Te cuento que estoy realizando mi trabajo final de la carrera... en la facultad... Analizo los enfoques pedagógicos utilizados y los factores sociales y psicoafectivos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Quisiera que reconstruyamos juntas las clases que compartimos, recuperemos los momentos vividos mientras trabajamos en el marco del programa hace varios años y, sobre todo, cuentes tu experiencia como estudiante y refugiada. En este sentido, teniendo presente tu trayectoria educativa en el país y las situaciones, más o menos difíciles que debiste sortear, me interesa conversar un rato al respecto. Quiero que te sientas cómoda. Estoy convencida que tu conocimiento y experiencia personal y familiar me serán de gran ayuda. Muchas gracias por aceptar esta entrevista”.

4.1. Antecedentes y experiencia personal

1. Solicitar que cuente brevemente sobre su historia personal y familiar, así como su experiencia como refugiada en Uruguay.
2. Preguntar si ha tenido experiencias previas de aprendizaje de otra lengua antes de participar en el programa. En caso afirmativo, cómo le fue.
3. Preguntar sobre su nivel de dominio del idioma español al momento de su llegada al Uruguay.
4. Preguntar si ha tenido acceso a programas formales de enseñanza de español, como cursos o talleres, o si ha recibido apoyo adicional, como clases de idioma o a través de organizaciones locales.

4.2. Participación en el programa

1. Indagar en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera desde su llegada al país. Es decir, cuáles estrategias desarrolló para aprender el idioma (incluidos, plan de estudio, organización familiar, metodología de estudio).
2. Explorar las actividades y materiales didácticos que recuerda se hayan utilizado en el programa durante el proceso de aprendizaje: cuáles destaca como facilitadores.
3. Preguntar si ha tenido oportunidades de practicar el idioma español fuera del entorno educativo; y cómo ha sido esa experiencia.

4.3. Limitaciones y desafíos

1. Indagar las limitaciones lingüísticas que ha experimentado durante su participación en el programa: qué aspectos del idioma español ha encontrado más difíciles de aprender; cuáles recuerda han sido los principales desafíos lingüísticos que debió asumir.
2. Explorar las limitaciones socioculturales y psicoafectivas que ha experimentado durante su participación en el programa.
3. Preguntar sobre los obstáculos que ha enfrentado al intentar aplicar sus conocimientos en situaciones cotidianas.

4.4. Práctica docente

1. Indagar en el desempeño de los profesores a cargo del programa. Se detallan a continuación las preguntas orientadoras:
 - a. ¿Qué tipo de actividades o métodos utilizaban los profesores para facilitar tu

aprendizaje del español?

- b. ¿Cómo describirías la relación con tus profesores? ¿Sentiste que recibiste el apoyo necesario para tu aprendizaje?
- c. ¿Recibiste retroalimentación y evaluación continua de tu progreso en el aprendizaje del idioma? ¿Cómo impactó esta retroalimentación en tu motivación y desempeño?
- d. ¿Hubo algún desafío o dificultad específica que enfrentaste en relación con la enseñanza del español? ¿Cómo se abordaron esos desafíos?
- e. ¿Consideras que el programa de enseñanza de español tuvo en cuenta tus necesidades y características como refugiada? ¿Por qué?

4.5. Vivencias y resultados obtenidos

- 1. Indagar en las experiencias, positivas y negativas, que ha tenido mientras cursaba el programa (no necesariamente vinculadas con lo educativo).
- 2. Preguntar acerca de los resultados que obtuvo debido al aprendizaje de la lengua extranjera. Es decir, *qué le permitió hablar el español*.
- 3. Explorar cómo ha influido el aprendizaje del español en su inserción social en el país receptor. Concretamente, *qué conquistas laborales y educativas tuvo*.
- 4. Preguntar sobre las relaciones sociales: *cómo repercutió en sus vínculos con los otros* comunicarse en español, incluso dentro de su familia.

4.6. Reflexiones y recomendaciones

- 1. Solicitar que reflexione sobre su experiencia en el programa y *cómo ha impactado en su vida personal y familiar*.
- 2. Solicitar recomendaciones para mejorar el programa de enseñanza de español para migrantes y refugiados, basadas en su experiencia personal.

5. Consentimientos informados

5.1. Consentimiento informado para participantes (afirmativo)

Acepto participar en la investigación que surja a partir de del proyecto basado en una experiencia pedagógica *post factum* titulada *Letramento e interculturalidad en la enseñanza de español lengua extranjera*, llevada adelante por la estudiante Lorena Piña, maestranda de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Udelar.

Como participante, daré una entrevista abierta. Declaro que:

- He leído la hoja de información, y se me ha entregado una copia de la misma, para poder consultarla en el futuro.
- He podido realizar preguntas y resolver mis dudas sobre el estudio y mi participación en el mismo.
- Entiendo que mi participación es voluntaria y libre, y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que ello cause perjuicio alguno sobre mi persona.
- Entiendo que no obtendré beneficios directos a través de mi participación, y que en caso de sentir incomodidad o malestar durante o luego del estudio, se me ofrecerá la atención adecuada.
- Estoy informado sobre el tratamiento confidencial y anónimo con el que se manejarán mis datos personales.
- Entiendo que al firmar este consentimiento no renuncio a ninguno de mis derechos.

Expresando mi consentimiento, firmo este documento, en la fecha _____ y localidad _____:

Firma del/de la participante: _____

Aclaración de firma: _____

Firma del/de la investigador/a: _____

Aclaración de firma: _____

5.2. Consentimiento Informado para participantes (desanonimización)

Acepto participar en la investigación que surja a partir de del proyecto basado en una experiencia pedagógica *post factum* titulada *Letramento e interculturalidad en la enseñanza de español lengua extranjera*, llevada adelante por la estudiante Lorena Piña, maestranda de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Udelar.

Como participante, daré de una entrevista abierta. Declaro que:

- He leído la hoja de información, y se me ha entregado una copia de la misma, para poder consultarla en el futuro.
- He podido realizar preguntas y resolver mis dudas sobre el estudio y mi participación en el mismo.
- Entiendo que mi participación es voluntaria y libre, y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que ello cause perjuicio alguno sobre mi persona.

-Entiendo que no obtendré beneficios directos a través de mi participación, y que en caso de sentir incomodidad o malestar durante o luego del estudio, se me ofrecerá la atención adecuada.

-Estoy informado sobre el tratamiento confidencial y anónimo con el que se manejarán mis datos personales.

-Entiendo que al firmar este consentimiento no renuncio a ninguno de mis derechos.

Expresando mi consentimiento, firmo este documento, en la fecha _____y localidad _____:

Firma del/de la participante: _____

Aclaración de firma: _____

Firma del/de la investigador/a: _____

Aclaración de firma: _____

6. Hoja de Información

Estudiante de posgrado Lorena Piña. Maestría en Psicología y Educación

Contacto: loreropina@gmail.com

Mi nombre es Lorena Piña y soy estudiante de la Maestría en Psicología y Educación. El objetivo general de esta investigación será generar conocimiento, antecedentes, a partir de un estudio de caso *post factum*, una práctica de *letramento*, alfabetización, llevada adelante en el marco del Diploma en especialización en enseñanza del español como lengua extranjera, en la FHCE/Udelar, durante los años 2017-2018.

La reconstrucción de esa práctica, experiencia pedagógica triangulada con entrevistas a informantes calificados y a la luz de la bibliografía específica prevé aportar conocimientos de relevancia al campo interdisciplinar de esta Maestría y a la Academia. Asimismo, se prevé entrevistar a la unidad de análisis: la estudiante alfabetizada.

El estudio busca visibilizar cómo a partir de un enfoque intercultural en las prácticas de alfabetización y de un enfoque humanístico afectivo las prácticas pedagógicas impulsan cambios de paradigmas y garantizan uno de los derechos fundamentales de los seres humanos, el derecho a la alfabetización, educación.

En síntesis, se trata de un estudio con enfoque cualitativo y alcance descriptivo según los objetivos planteados. La guía de pautas se diseñará específicamente para cumplir con los objetivos del estudio.

A lo largo de toda la investigación, se mantendrá el carácter de confidencialidad, protegiendo la identidad de los participantes. Además, todos los involucrados podrán dejar de participar del estudio en cualquier momento y sin ningún tipo de perjuicio.

Las entrevistas serán registradas a través de grabaciones de audio, los datos relevados en el estudio estarán a disposición exclusivamente del investigador para su procesamiento.

Firma: _____

Aclaración: _____

Fecha: _____

Cargo institucional: Estudiante de Posgrado de Maestría en Psicología y Educación, Udelar.