

## Espacios de ELSE desde la virtualidad: el caso de los cursos de *letramento* para migrantes y refugiados de la Udelar

*Spanish as second and foreign language through Internet: the case of the literacy courses for migrants and refugees at Udelar*

**RESUMEN:** Este artículo presenta el recorrido llevado adelante como docente de los cursos de español para migrantes y refugiados del Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República) en el armado de una propuesta de *letramento* desde la virtualidad —con la estructura de aula invertida— en el marco de los cursos de ELSE (español como lengua segunda y extranjera). Específicamente, busca recoger las decisiones tomadas y el diseño de cada propuesta del curso en este ámbito, en el que se acompaña al estudiante en la incorporación de las prácticas de lectura y escritura en español que pueda necesitar según sus requisitos y objetivos académicos a futuro. Esta propuesta educativa surge debido a la solicitud de varios estudiantes de profundizar su manejo de la lengua en el área escrita: en general, los cursos de emergencia destinados a migrantes y refugiados se centran en el trabajo con la lengua a nivel oral. Una vez culminados estos, el alumno no encuentra un curso específico que le acerque las prácticas de lectura y escritura más usuales en la comunidad de acogida, por lo que se encuentra ante diversas dificultades que derivan del rol que ocupan las prácticas letradas en esta. Es por este motivo que, desde 2020, se diseñó un curso de *letramento* para acompañar las trayectorias de los estudiantes que así lo quisieran en el área de las prácticas letradas.

**PALABRAS CLAVE:** ELSE, español para migrantes y refugiados, *letramento*, aula invertida

**ABSTRACT:** This article is concerned with the progress made in teaching online courses of Spanish as a second and foreign language for migrants and refugees organized by the Foreign Languages Center of the School of Humanities and Educational Sciences (University of the Republic of Uruguay), using a flipped classroom approach. Specifically, this paper seeks to provide an overview of the decisions made and the design of each proposal for classwork in this area, where students are provided with the support they need to acquire literacy skills in Spanish according to their needs and future academic goals. This educational initiative arises from the

Cecilia Torres Rippa  
ctorresrippa@gmail.com  
Universidad de la República,  
Uruguay

Recibido: 30/11/2020  
Aceptado: 22/03/2021  
VERBUM ET LINGUA  
NÚM. 18  
JULIO / DICIEMBRE 2021  
ISSN 2007-7319

request of various students who needed to develop their reading and writing skills, since crash courses for migrants and refugees generally focus on the development of speaking skills. Once these courses have finished, students cannot find a specific course that will provide them with an insight into the most common literacy practices in the host community, therefore, they might encounter some difficulties arising from the role played by these practices in the community. With this in mind, as of 2020, literacy training courses have been designed to support students who wish to improve their reading and writing skills.

**KEYWORDS:** Spanish as a second and foreign language, Spanish courses for migrants and refugees, literacy practices, flipped classroom.

## Introducción

En este artículo comentaré los principales lineamientos de trabajo en las propuestas de los cursos de *letramento* para migrantes y refugiados, dictados en el marco de las clases que atienden a la población migrante y refugiada (OIM, 2006) no hispanohablante desde el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay). Desde el marco del Proyecto de Fortalecimiento de la investigación de calidad en el área de estudios de lenguas financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de esta universidad, se lleva adelante la línea de investigación INMIGRA (INtegración lingüística de MIGRAntes), centrada en la atención a esta población a través de cursos de lengua y en la investigación sobre las propuestas de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de esta línea de investigación es responder a un fenómeno que dejó un saldo migratorio positivo (Ministerio de Desarrollo Social, 2017, p. 2) en un país que, hasta la primera década de este siglo, estaba acostumbrado a ser un país de emigrantes. En el nuevo flujo migratorio se observa una mayoría poblacional hispano-

hablante (Fossatti y Uriarte, 2018, p. 45); no obstante, se han registrado ingresos de migrantes que necesitan cursos de español como lengua de acogida (De Vasconcellos, Gründler, Piña y Torres, 2020, pp. 55-71).

Los datos respecto de la población migrante no hispanohablante no han sido sistematizados hasta el momento. No obstante, se puede recurrir a la base de datos de los estudiantes inscritos en los cursos de lengua para migrantes y refugiados que se brindan en la FHCE y en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública, específicamente, a través de la Dirección de Políticas Lingüísticas. Cabe señalar que son estas las fuentes y no los registros estatales que consultamos, dado que los estudiantes acceden sin grandes dificultades a la residencia en el país, por lo que en general se inscriben con la cédula de identidad uruguaya en los sistemas educativos en los que se insertan. Al no consultarse específicamente en los registros el manejo del español por parte de los estudiantes, estos arrojan cifras bastante menores respecto de la cantidad de alumnos no hispanohablantes en el sistema. De la base de datos de estudiantes de la FHCE se desprende la existencia de más de 250 estudiantes entre 2016 y 2020. Si bien la

mayoría proviene de Brasil, hay una fuerte presencia de estudiantes de origen africano (Angola, Benín, Camerún, Marruecos, Nigeria, Siria, Somalia, entre otros) y asiático (Afganistán, China, India, Pakistán, a modo de ejemplo).

De este modo, en este artículo se propone un análisis de la intervención pedagógica de los cursos. Parto de la hipótesis de que un trabajo individualizado con el estudiante, con objetivos a corto plazo (vinculados a la inserción y al desarrollo académico según el nivel educativo que cursa) y centrado en sus necesidades específicas le permite a este funcionar de manera adecuada y con progresiva autonomía. Es decir, si se toma como eje del trabajo la situación académica del estudiante y sus propósitos a futuro en este ámbito, el aprendizaje de la lectoescritura se apoya en bases concretas que le permiten el manejo autónomo de textos de mayor complejidad en el ámbito educativo.

El análisis se centra en la evaluación del proceso de los estudiantes. El primer insumo son las entrevistas de diagnóstico realizadas para conocer sus necesidades y objetivos, así como para obtener datos respecto del manejo del español y de la lectoescritura en otras lenguas. Se consideraron también las tareas entregadas por estos a lo largo del proceso, y también el grado de dificultad ascendente de las propuestas de trabajo presentadas a los estudiantes.

Si bien desde la FHCE se trabaja con población migrante y refugiada desde 2012 y los primeros cursos comenzaron a dictarse en 2014 (Masello, 2020, pp. 11-36), los cursos centrados en los procesos de *letramento* (Kleiman, 1998, 2020, 2005, 2016) de los estudiantes (tradicionalmente llama-

dos cursos de *alfabetización*, noción que se discutirá luego) son posteriores, por motivos intrínsecos a este tipo de trabajo, que se comentarán más adelante.

Así, desde 2014 se han desarrollado diversas propuestas de atención a esta población: cursos de emergencia, cursos permanentes, cursos semestrales en dos niveles (básico e intermedio), cursos en cárceles, talleres de verano y cursos de *letramento*.

El primer antecedente de trabajo de *letramento* es una práctica (2017-2019) en el marco del Diploma de Especialización en Enseñanza de Lenguas, opción Español Lengua Extranjera ofrecido por la FHCE. En este espacio de formación trabajamos en conjunto con Lorena Piña (Piña y Torres, 2018, pp. 62-67) en el proceso de incorporación de la lectoescritura por parte de una estudiante angoleña, con el objetivo de que hiciera la prueba de egreso de la enseñanza primaria y así pudiera continuar sus estudios y apoyar a su hijo, que se insertaba en la Primaria uruguayaya al mismo tiempo que ella aprendía a leer y escribir.

En mayo de 2020, a partir de diversas solicitudes, el CELEX comenzó a ofrecer cursos de *letramento* individualizados como modo de enseñar a leer y a escribir en la L2 (Young-Scholten y Kreeft Peyton, 2020, pp. 1-10). Se trata de una propuesta educativa a distancia (Bates, 2018, pp.153-200; pp. 535-546), producto de la pandemia, en la que una vez por semana, durante una hora y media, trabajo con cada estudiante (en 2020 se desarrollaron cuatro cursos en paralelo). Este, a su vez, tiene acceso a diversos materiales que le permiten seguir formándose para la siguiente clase, en la que se trabaja a partir de sus lecturas y tareas de escritura para avanzar. Por lo tan-

to, se propone como base la modalidad de aula invertida (Quitíán Bernal y González Martínez, 2020). Se entiende, desde esta propuesta, que el plan de trabajo supone encuentros sincrónicos y un trabajo asincrónico en el que el estudiante desarrolla una serie de tareas estructuradas. Así, el trabajo asincrónico se potencia posteriormente en los encuentros sincrónicos.

El corpus de materiales a trabajar se selecciona a partir de un acuerdo con el estudiante. Aquellos cuyos requerimientos académicos implican la lectura de textos pueden solicitar trabajar sobre estos; con aquellos que recién ingresan al sistema educativo se busca trabajar con materiales *ad hoc* pensados para su nivel de manejo de la lengua, en conjunto con la exposición a textos de la vida diaria (según el nivel,<sup>1</sup> pueden seleccionarse desde propagandas y folletos de tiendas, hasta noticias de sitios web, siempre que estos últimos contengan un fuerte soporte multimodal).<sup>2</sup> Asimismo, se les propone un plan de lectura recreati-

va de obras pensadas para esta población (se parte de textos para neolectores, para luego abordar lecturas graduadas pensadas para estudiantes de español como L2).

En primer lugar, esta decisión busca propiciar la autonomía progresiva del estudiante en su enfrentamiento a las prácticas de lectura y escritura situadas en el contexto de su lengua de acogida. En segundo lugar, el proceso de *letramento* que se puede llevar adelante desde una modalidad virtual implica que en conjunto se trabaje con el estudiante en la incorporación y el afianzamiento en el manejo de las prácticas que incorpora, pero no es conveniente ni necesario acompañar todas las instancias de lectura y escritura. Es decir, se puede llevar adelante este tipo de trabajo desde la propuesta de consignas, la ejercitación de las nuevas prácticas de *letramento* y la revisión de lo trabajado, sin que el docente asista durante todo el proceso, al menos, en una etapa más avanzada del manejo de la lectoescritura.

En tercer lugar, los migrantes y refugiados que constituyen la población objetivo de estos cursos se caracterizan por llevar una vida laboral extensa, a la que se le suman otras responsabilidades (familiares, de otros estudios...). Por eso, los espacios sincrónicos son pocos, saltados muchas veces (y más en un contexto como el actual, en el que se percibe una marcada inestabilidad laboral y de acceso a la vivienda en la población en general) y deben aprovecharse al máximo, brindándole las herramientas y la seguridad al estudiante de que podrá desarrollar sus prácticas de *letramento* sin la presencia constante del docente orientador.

Por estos motivos, y con el propósito de contribuir con la formación lingüística de

---

<sup>1</sup> Como se observará posteriormente en este artículo, la determinación del nivel en el cual trabajará el estudiante se establece luego de una entrevista. Los criterios que llevan a la organización de los niveles y de las competencias asociadas a estos se basan no solamente en los criterios establecidos internacionalmente (*Marco común europeo de referencia para las lenguas*, MCER, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), sino también en los criterios propuestos para el manejo de la lectoescritura como lengua materna (ProLEE, 2015), ya que de los estudiantes se esperará un manejo del español como lengua primera en las prácticas de escritura que incorporen.

<sup>2</sup> Cabe señalar que el trabajo con la lengua escrita se desarrolla siguiendo el modelo del estándar rioplatense local.

los migrantes (Adami, 2009) en el área de la escritura, esta propuesta educativa supone intervenciones breves (de no más de un año) en la cual se prepare y se ponga al estudiante en contacto con las prácticas de lectura y escritura situadas socialmente, y según los objetivos que este se propone y que negocia con la docente. El aumento en la complejidad de los textos y el cambio en el nivel en el cual el estudiante comienza a trabajar se ven determinados por el cumplimiento satisfactorio de las tareas propuestas, que se realizan con mayor autonomía. Incide, asimismo, la aprobación de pruebas formales propuestas por las instituciones de educación formal en las que se inserta el estudiante.

#### Por qué *letramento*

Los estudios sobre las propuestas de alfabetización en la población migrante y refugiada cuentan con una trayectoria (Llorente, 2018, pp. 43-64) que ha dado lugar a reflexiones sumamente constructivas sobre qué, cuándo y por qué enseñarle a leer y a escribir al migrante en una L2. No obstante, poco se ha estudiado respecto de los procesos de desarrollo de habilidades de lectoescritura en la población migrante con una formación escolar reducida, al menos si se compara la bibliografía sobre esta realidad con la que existe sobre la adquisición de la lectoescritura en niños y sobre la adquisición de la L2 o extranjera en estudiantes con una educación formal avanzada (Craats, Kurvers y Young-Scholten, 2006, pp. 7-8).

Pero sí se ha discutido sobre este proceso, principalmente, desde la percibida *necesidad* de enseñar la lectoescritura a los migrantes, en el rol que ocupan la lengua

oral y la escritura en los cursos de emergencia para migrantes y refugiados (Miquel López, 1995, pp. 245-247), y en el abordaje y diseño de propuestas específicas para esta población, teniendo en cuenta:

- la existencia (o no) de un sistema de escritura en la lengua materna del estudiante;
- las particularidades de las relaciones entre lengua oral y escritura en las lenguas que este maneja, sin olvidar que entre los estudiantes más jóvenes tiene gran peso la trayectoria migratoria realizada, lo cual puede dar lugar a procesos discontinuos de aprendizaje formal de diferentes lenguas y sistemas de escritura;
- las características del sistema de escritura de la lengua de acogida;
- las prácticas de *letramento* a las que el estudiante se enfrenta;
- las prácticas de *letramento* a las que el estudiante se propone enfrentarse a futuro (por ejemplo, en el ingreso al sistema educativo formal) y
- el desarrollo de la lectura recreativa como elemento potenciador (Froster, Wilkinson y Young-Scholten, 2012, pp. 1-23) de las prácticas de *letramento*.

Se entiende por *letramento* una competencia que adquiere y desarrolla el sujeto que lee, la cual involucra múltiples capacidades (Kleiman, 2005, pp. 18-22), muchas de las cuales no guardan relación directa con el acto de la lectura como decodificación. De este modo, el acto de escribir implica reconocer las prácticas de producción escrita más adecuadas para el contexto en el que la persona busca participar, las di-

versas interpretaciones que estas pueden suponer, además de las formas del discurso necesarias para lograr lo que se espera por parte del destinatario. Por lo tanto, el *letramento* entendido en su dimensión social implica enseñar a leer y a escribir a partir de las situaciones concretas en las que la lectoescritura se pone en práctica.

Desde esta perspectiva se trabaja sobre los usos de la escritura en la comunidad y su impacto en la vida moderna. Este último aspecto es de vital importancia, ya que la noción está determinada socialmente, por lo que varía según las épocas y las necesidades de la comunidad (Street y Bagnó, 2006, pp. 465-488).

La noción difiere de otras, como las de *alfabetización* y *literacidad*<sup>3</sup> (como capacidad de decodificación y de producción de textos muy breves, como mensajes) en un sentido clásico (Soares, 2011) en que el énfasis está hecho en la construcción social del significado de la lectura y la escritura particulares que realiza el estudiante (Rojo, 1998, pp. 71-73). Es decir, el peso radica no solo en la incorporación de la materialidad de la lectoescritura, sino especialmente en la construcción compartida de un significado, proceso que se define como naturalmente social. En este sentido, es de destacar la reacción de los estudiantes, que suelen de-

---

<sup>3</sup> No obstante, cabe destacar que estos mismos términos implican desde ciertos planteos teóricos dimensiones de abordaje de la lectoescritura muy cercanas a la de *letramento*. Así, Freire y Macedo (1989) utilizan el término *alfabetización*. En el campo de estudio de la adquisición de la lengua escrita en la L2 por parte de migrantes adultos el término más usual, en inglés, es *literacy* (Suní y Tammelin-Laine, 2020, pp. 11-29), abordado desde su dimensión social.

cirme luego de una primera lectura de un texto que no tienen problemas al decodificarlo, pero que no entienden lo que este dice. Ese *no entender* se debe principalmente a no comprender las dimensiones culturales y sociales de lo que el texto vehiculiza, y no al desconocimiento de un vocabulario específico, por ejemplo. Trabajamos, entonces, a partir del sentido que tiene que se lea o que se escriba algo en un momento y en un lugar determinado, con una serie de objetivos puntuales y pensando en un lector específico.

La propuesta de *letramento* se combina, en los casos en los que sea necesario, con el método de las palabras generadoras (Freire y Macedo, 1989), ya que permite abordar la materialidad de la lectoescritura desde las prácticas sociales en las que el estudiante participa, sin tener que recurrir a una etapa previa al trabajo con textos, que por lo general supone ejercicios distanciados de la realidad del estudiante e implica abordar unidades lingüísticas que requieren grados de abstracción que no todos aquellos que no manejan la lectoescritura han desarrollado en instancias previas.

De este modo, siempre que se trabaja sobre el proceso de adquisición de la lectoescritura, es a partir de textos de la vida diaria del estudiante, entre los cuales se le presta especial importancia a las necesidades que le supone el sistema académico. Es a partir de la palabra en su contexto que se aborda la materialidad de la lengua escrita, con énfasis en las dificultades que el sistema del español pueda suponerle al estudiante. En este aspecto, es crucial abordarlas desde la óptica de las lenguas que el estudiante maneja: principalmente, se trabaja a partir de las lenguas vehiculares que este frecuen-

ta y desde las prácticas de lectoescritura a las que este pueda estar expuesto. Debido a la imposibilidad de manejar todas las lenguas que conforman el repertorio lingüístico del estudiante, este recorte se hace necesario para poder operar en las distintas etapas de trabajo.

#### Organización de los cursos

Todo curso de *letramento* comienza con una entrevista en la que se sondea la formación del estudiantado, el manejo de la lengua oral en español y su disponibilidad para estas propuestas de trabajo. El segundo aspecto mencionado toma especial relevancia en el diseño de un curso personalizado, ya que para aprender a leer y a escribir en la L2 es necesario tener un manejo previo básico de la lengua oral (Sosinski, Manjón Cabeza Cruz y Picornell González, 2018, pp. 1-20), de modo de proceder a la introducción del sistema de escritura y a la sistematización de correspondencias entre un canal y otro.

Como se mencionó anteriormente, y dada la imposibilidad de la docente de manejar completamente el repertorio lingüístico de sus estudiantes de los cursos para migrantes y refugiados (caracterizados, además, por el plurilingüismo de los asistentes), se busca trabajar en los cursos de *letramento* desde los puntos en contacto de las lenguas manejadas por el estudiante y la docente, del mismo modo que se aborda el sentido de la escritura situada en contextos específicos desde el valor y las características atribuidas socialmente en la comunidad de acogida y en las culturas que atraviesan al estudiante. Los puntos de encuentro que se puedan lograr en este ámbito favorecen la implementación de estrategias de anda-

miaje (Taguchi, Gorsuch, Lems y Rosszell, 2016, pp. 106-107) en el proceso de lectoescritura.

En segundo lugar, el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso que dura toda la vida, en el sentido de que incluso un lector y escritor sumamente experimentado se va a enfrentar naturalmente, a lo largo de su vida, a géneros (Bajtín, 2002) desconocidos y a nuevos géneros que puedan surgir. Por lo tanto, con el estudiante se proponen objetivos de aprendizaje claros y concretos, según su interés de uso de la lengua escrita, más allá de los casos en los que en la comunidad de acogida es necesaria la lectoescritura para acceder al ejercicio de los derechos en tanto que habitante del país.

Es en este punto en el que se debe mencionar una particularidad del proceso migratorio uruguayo que comprende a los migrantes y refugiados no hispanohablantes. Si bien en un primer momento del proceso de acogida se recurre a la implementación de cursos de emergencia, a seis años de las primeras clases dictadas en la FHCE para esta población, asistimos a una nueva realidad: contamos con un estudiantado joven, con un promedio de cuatro años de residencia en el país. Este hecho es importante en la medida en la que supone, en parte, que el migrante/refugiado ha logrado asentarse en la comunidad y no tiene planes inmediatos de continuar su trayectoria migratoria en otro país, por lo que se pueden plantear y llevar adelante propuestas de integración en el sistema educativo a corto y mediano plazo. Téngase en cuenta que, si bien Uruguay ha flexibilizado los requisitos de ingreso al sistema educativo para migrantes y refugiados en lo que se

refiere a trámites administrativos, el simple hecho de consultar la oferta educativa, revisar los documentos solicitados, proceder a las legalizaciones y traducciones correspondientes, evaluar la disponibilidad y el acceso a becas, y prepararse para el ingreso implican que, en principio, el estudiante planea mantener su residencia en el país.

En tercer lugar, se debe tener en cuenta que, al tratarse de un aprendizaje situado, si bien la reflexión académica y los recursos de trabajo propuestos desde el exterior son siempre bienvenidos, hay dinámicas de la lectura y la escritura en el contexto local que escapan a los manuales de alfabetización y a otros materiales pensados para migrantes y refugiados en otros espacios hispanohablantes. No es que sea obligatorio el uso exclusivo de material autóctono y original, pero lo cierto es que en una etapa inicial del trabajo se abordan principalmente textos familiares al entorno del estudiante. Es por eso que urge el desarrollo de propuestas integrales para este tipo de trabajo que recojan las prácticas de lectoescritura de la comunidad de acogida, así como los rasgos dialectales locales (Di Tullio y Kailuweit, 2011; Bertolotti y Coll, 2014) con el objetivo de que el estudiante cuente con muestras de cómo circula la lengua escrita en el ámbito local, en sus distintos registros y variedades.

Luego de la entrevista y del establecimiento de los objetivos de trabajo, se propone para el estudiante uno de los tres niveles que se desarrollan a continuación:

1- Para comenzar: etapa por la que pasan aquellos que se acercan por primera vez a la escritura desde la L2. Implica un abordaje desde el método de las palabras generadoras y el acercamiento a textos

para neolectores (Young-Scholten, Sosinski y Rubio, 2015, pp. 55-60)<sup>4</sup> como modo de ejercitar la lectura y desarrollarla como práctica recreativa. Al final del proceso, los estudiantes logran manejar textos escritos (a nivel de lectura y escritura) en un nivel básico, equivalente al de los niveles A1-A2 del MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Según las pautas de lectura y escritura establecidas para el sistema educativo por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), en esta etapa se pasa de un tipo lector y escritor 1 a 3B (ProLEE, 2015). Es importante establecer esta correlación porque, si bien se trabaja con los estudiantes desde una perspectiva de ELSE, estos podrán insertarse en un sistema educativo en el cual, en su mayoría (salvo en centros específicos en los que se enseña en portugués y en lengua de señas) el español es tomado como L1.

2- Para desarrollar: etapa en la que se insertan aquellos que manejan el alfabeto latino y la lectoescritura en su lengua primera (L1), o ya hayan aprendido a leer y escribir en español. Se comienza a trabajar con textos breves, pero luego el estudiante logra manejar textos académicos de circulación en el sistema de educación secundaria formal, por lo que es capaz de trabajar con textos de relativa abstracción y extensión. Al final del proceso, los estudiantes manejan textos en un nivel intermedio,

---

<sup>4</sup> Los materiales para neolectores son textos elaborados *ad hoc*, con gran soporte visual y estructuras lingüísticas sencillas (enunciados breves, con escaso manejo de adjetivos y adverbios y pronombres, siempre que sea posible) que pueden ir complejizándose a medida que se proponen textos para niveles más avanzados.



equivalente a los niveles B1-B2 del MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Cabe destacar que esta es la etapa del trabajo con la lectoescritura que más variedad presenta, ya que los estudiantes inician el proceso con un manejo básico y logran consolidar sus prácticas. Este nivel se corresponde con los tipos lectores y escritores 4A y 4B principalmente en español como L1 (ProLEE, 2015).

En estas dos etapas se trabaja con la lectura en voz alta para estimular una decodificación eficiente del texto escrito, ya sea a partir de la repetición de fragmentos del texto, ya sea a partir del seguimiento de un modelo de lectura (Taguchi, Gorsuch, Lems y Rosszell, 2016, p. 102). En lo que respecta al proceso de escritura, en ambas etapas se acompaña al estudiante en una primera instancia en la escritura de textos breves a partir de modelos leídos previamente, para que luego pueda desarrollar textos similares de manera autónoma. La etapa de producción de textos (Madrigal Abarca, 2008, pp. 129-130) se inicia con la fase de preescritura, en la que se trabaja con borradores en los que se escriben mapas de palabras, o se proponen imágenes como punto de partida para desarrollar las ideas. Luego, se procede con el estudiante a aplicar estructuras sintácticas sencillas, según su manejo de la lengua. Finalmente, se lee el texto y se procede a la corrección.

3- Para consolidar: etapa en la que se insertan aquellos que hayan terminado sus estudios secundarios en su país de origen o en la comunidad de acogida y que manejen el alfabeto latino y manejen la lectoescritura en su L1, o ya hayan aprendido a leer y escribir en español. Se trabaja con textos académicos de circulación en el ámbito

universitario y se sistematizan las pautas ortográficas del español en la lengua escrita formal. Este es el nivel en el que se manejan los textos de mayor abstracción. Al final del proceso, los estudiantes manejan textos en un nivel intermedio, equivalente a los niveles C1-C2 del MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Este nivel se corresponde con los tipos lectores y escritores 4B y 5 principalmente en español como L1 (ProLEE, 2015).

Si bien queda claro que la caracterización del manejo de la lectura y escritura del ELSE y la caracterización como L1 tienen premisas diferentes, porque se basan en criterios de uso y abordajes teóricos distintos, al trabajar en este tipo de propuestas el docente debe evaluar qué puntos en común se presentan desde ambos espacios para buscar las intersecciones en las herramientas de trabajo y en los géneros textuales a acercar al estudiante. El manejo de ELSE a nivel de lectoescritura no es correlativo con el manejo del español como L1, pero el docente debe formar al alumno partiendo desde la primera perspectiva para llegar a promover su incorporación en un sistema en el que la lengua opera como L1. He aquí un punto interesante de análisis de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura.

Una vez definidos los objetivos y determinados los recursos con los que se puede trabajar en cada curso concretamente, se procede al diseño de etapas de trabajo, cada una de las cuales con objetivos graduados que le permitan al estudiante un mayor desarrollo de su autonomía en la lectoescritura, hasta llegar a los objetivos finales propuestos. Los cuatro cursos planteados tienen un mismo objetivo final:

lograr un manejo de la lectoescritura que permita la inserción en el sistema educativo formal o avanzar en este. Por lo tanto, el trabajo con la lengua se centra en la incorporación de la lengua estándar (Gallardo, 1978, pp. 85-119), específicamente, en ambientes académicos, si bien no todas las muestras de lengua se corresponden con estas características, ya que el desarrollo de la lectura por placer suele tener beneficios directos en el avance del manejo de

prácticas de lectura y escritura (Wilkinson y Young-Scholten, 2013, pp. 15-18).

#### El trabajo con algunos cursos como ejemplo

Las características de la población con la que se trabaja suelen determinar en gran parte el formato y los medios a utilizar con el estudiantado. Así, de los cuatro estudiantes con los que se trabaja durante este curso se desprenden las siguientes características:

Caracterización general del estudiantado	
Característica relevada	Clasificación establecida
Género	Tres hombres, una mujer
Nacionalidad	Afganistán, Benín, Camerún, Siria
Situación migratoria	2 migrantes 1 refugiado 1 solicitante de refugio
Edad promedio	25 años
Media de años de residencia en Uruguay	4
Escolarización en el país de origen	3 - Sí 1 - No
Nivel educativo alcanzado en el país de origen	3 - Educación secundaria básica 1 - Sin escolarización formal
Manejo de la lectoescritura en la L1	3 - Sí 1 - No
L1 con alfabeto <sup>1</sup>	4 - Sí, de los cuales 2 cuentan con alfabeto latino y 2 con alfabeto árabe o una variante de este
Lenguas que maneja en promedio el estudiante	5
Manejo de la lectoescritura en otras lenguas, además de la lengua materna	1 - Sí 3 - No
Nivel educativo en el que busca insertarse en Uruguay	3 - Educación secundaria: 1 en educación secundaria básica y 2 en educación secundaria superior 1 - Educación terciaria no universitaria: profesorado
Educación formal previa en Uruguay	3 - Sí 1 - No
Trabajo de al menos 6 h diarias (media laboral: 8 h)	3 - Sí 1 - No

Información tomada de Dryer y Haspelmath (2013): <https://wals.info/>. Consultado el 15/11/2020.

Lo que el cuadro aquí presentado sintetiza es que estamos ante una nueva realidad: la de jóvenes migrantes y refugiados que llevan ya varios años en el país, pero, por el hecho de ingresar en Secundaria y no en Primaria, no recibieron una formación específica de *letramento*. Aquellos que sí ingresan al sistema educativo en Primaria cuentan con más posibilidades de que se conciba que se tiene que trabajar con ellos la lectura y la escritura de forma sistemática, ya que es allí donde se espera que las personas aprenden a leer y a escribir.

Específicamente, en lo que respecta a la categorización para los alumnos LESLLA (Literacy Education and Secondary Language Learning for Adults: (Alfabetización y Enseñanza de Segundas Lenguas para Adultos), organización<sup>5</sup> que se enfoca en el aprendizaje de la lectoescritura por parte de la población migrante y refugiada con escasa o nula formación en su L1, establece una clasificación según el grado de alfabetización del estudiante en L1 (Sosinski, Manjón Cabeza Cruz y Picornell González, 2018, p. 4): no alfabetizado, prealfabetizado, semialfabetizado, alfabetizado en escritura no alfabética, alfabetizado en escritura alfabética. Este aspecto resulta de interés ya que determina el grado de manejo de la lectoescritura en la L1, factor determinante en el establecimiento del punto de partida del proceso de *letramento* en la L2. Así, de los cuatro casos con los que se trabaja actualmente, se observa que la mayoría de los estudiantes fueron alfabetizados: dos en francés (aunque no es su L1, sí es su lengua

de escolarización) y uno en árabe, según se observa en el siguiente cuadro:

#### *Tipo de alfabetización en la L1*

Cantidad de estudiantes, No alfabetizado, 1	Cantidad de estudiantes, Alfabetizado en escritura alfabética (no romano), 1	Cantidad de estudiantes, Alfabetizado en escritura alfabética (alfabeto romano), 2
1	1	2

De estos datos se establece una correlación entre el punto de partida según el manejo de la lectoescritura en la L1 (Suní y Tammelin-Laine, 2020, p.18) y el nivel de escolarización en el que se inserta el estudiante en el país: el único caso no alfabetizado se encuentra preparando la prueba de egreso de Primaria, mientras que los otros tres se encuentran en Secundaria, o por ingresar al sistema de educación terciaria. No obstante, una diferencia debe establecerse entre quienes cuentan con un proceso de alfabetización en otra lengua con alfabeto romano y quienes no: este último caso presenta dificultades al ser evaluado, ya que no logra desarrollar en su totalidad textos manejando el alfabeto español. Si bien lo conoce, aún no logra desarrollar una velocidad de decodificación que le permita una lectura fluida. Más difícil aún le es la escritura, principalmente, la escritura a mano.

Por ende, cabe continuar ahondando en el estudio de esta realidad para evaluar la posibilidad de que se establezcan regularmente cursos específicos de *letramento*, es decir, cursos específicos de manejo de las prácticas letradas, tal como ocurre en otros

<sup>5</sup> Sitio web: <https://www.leslla.org/>. Consultado el 15/09/2020.

países receptores de migrantes y refugiados (Faux y Watson, 2020, pp. 128-144). Lo cierto es que, hasta ahora, todos los estudiantes han planteado que no manejar con soltura la lectoescritura en español les ha supuesto una dificultad extra en el seguimiento de sus estudios y de sus proyectos laborales a futuro, ya que ellos asocian una formación académica más completa con una mayor estabilidad y menos horas de trabajo.

### Conclusión

Hasta aquí se realizó una breve síntesis del trabajo situado de *letramento* con migrantes y refugiados en Uruguay. A partir de esta, se observa que la ola migratoria reciente ha hecho surgir propuestas educativas enfocadas en atender las necesidades de la población no hispanoparlante. Específicamente, al pasar ya algunos años desde la llegada de los primeros migrantes y refugiados con estas características, se comienzan a detectar nuevas necesidades educativas a cubrir, con el objetivo de que estos puedan continuar desarrollándose en sus estudios y, en un plano más general, ejercer su ciudadanía en una sociedad altamente letrada.<sup>6</sup> En las olas migratorias vividas previamente por el país no se planteó este punto específico de la enseñanza de la lengua, ya que las prioridades eran otras y los procesos de incorporación en la cultura de acogida a través de la lengua estaban centrados en la

<sup>6</sup> No obstante, y tal como lo señalan Suni y Tammelein-Laine (2020, p. 13), en un inicio, dadas las particularidades de los usos de la escritura en cada comunidad, los estudiantes no necesariamente verán los beneficios de la incorporación de la lectoescritura en la L2.

escolarización de los niños (Oroño, 2016, p. 53).

Pero en la actualidad, a nivel mundial y a nivel local, se reconocen las necesidades de aprendizaje de la lectoescritura por parte de migrantes y refugiados no hispanoparlantes en la L2. Lo interesante de esta necesidad es que revela, por un lado, hasta qué punto las prácticas de *letramento* están culturalmente situadas: quien lee y escribe en una lengua puede no contar con las herramientas para hacerlo con “proficiencia” en otra. Por otro lado, revela las características que en la comunidad de acogida poseen las prácticas de lectura y escritura, ya que su enseñanza implica naturalmente un procedimiento previo de objetivación y caracterización.

### Referencias bibliográficas

- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. París: CLE International.
- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI. Traducción de Tatiana Bubnova.
- Bates, A. (2018). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Vancouver: Universidad de British Columbia.
- Bertolotti, V. y M. Coll (2014). *Retrato lingüístico del Uruguay. Un enfoque histórico sobre las lenguas en la región*. Montevideo: Universidad de la República.
- Craats, I. V. D.; J. Kurvers, y M. Young-Scholten (2006). Research on low-educated second language and literacy acquisition. *LOT Occasional Series*, 6: pp. 7-23.
- De Vasconcellos, M.; V. Gründler, L. Piña y C. Torres (2020). Intercambiando experiencias: cursos de ELE para migrantes y refugiados. En Masello, L. (comp.), *Español, lengua de integración en Uruguay. Vol. 3 de la*

- serie Estudios de lenguas* (pp. 55-70). Montevideo: FHCE.
- Di Tullio, A. y R. Kailuweit (eds.) (2011). *El español rioplatense: lengua, literatura, expresiones culturales*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Dryer, Matthew S. y M. Haspelmath (eds.) (2013). *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. [http://wals.info]. Consultado el 15/11/2020.
- Faux, N. y S. Watson (2020). Teaching and tutoring Adult Learners with Limited Education and Literacy. En Young-Scholten, M. y J. Kreeft Peyton (eds.) *Teaching adult immigrants with limited formal education. Theory research and practice* (pp. 124-144). Bristol: Multilingual Matters.
- Fossatti, L. y P. Uriarte (2018). Viviendo sin derecho. Migraciones latinoamericanas y acceso a la vivienda en Montevideo. *La Rivada. Revista electrónica de la Secretaría de Investigación y Postgrado (FHyCs-UNaM)*, 11: pp. 42-60.
- Freire, P. y D. Macedo (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós. Traducción de Silvia Horvath.
- Froster, M.; M. Wilkinson y M. Young-Scholten (2012). Cracking good writers. Simply cracking good stories for low-literate adult immigrants. [Publicado en <http://simplystories.org/>], pp. 1-23. Consultado el 21/10/2020.
- Gallardo, A. (1978). Hacia una teoría del idioma estándar. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 16: pp. 85-119.
- Kleiman, A. (2016). Significados e resignificações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de letras.
- (2005). ¿Preciso «ensinar» o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Unicamp.
- (2002). Oficina de leitura. Teoria & prática. Campinas: Pontes editores.
- (1998). A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. En I. Signorini, (org.), *Linguagem e identidade* (pp. 267-302). Campinas: Mercado de Letras.
- LESLLA. [https://www.leslla.org/]. Consultado el 15/09/2020.
- Llorente, M. J. (2018). 25 años del español (L2) para inmigrantes. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 58: pp. 43-64.
- Madrigal Abarca, M. (2008). La escritura como proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua. *Filología y lingüística*, XXXIV (1), pp. 127-141.
- Masello, L. (2020). El español, lengua de acogida en la universidad para la integración de migrantes y refugiados. En Masello, L. (comp.), *Español, lengua de integración en Uruguay. Vol. 3 de la serie Estudios de lenguas* (pp. 11-36). Montevideo: FHCE.
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas. Informe final*. Montevideo: MIDES.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Míquel López, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, 7: pp. 241-270.

- OIM (2006). *Glosario sobre migración*. Ginebra: OIM.
- Oroño, M. (2016). *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional: los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Piña, L. y C. Torres (2018). Experiencia de alfabetización/letramento en ELE para inmigrantes en Uruguay. En *Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre Formación e Investigación en Lenguas y Traducción* (pp. 62-67). Buenos Aires: IES Lenguas Vivas.
- ProLEE (2015). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. Montevideo: ANEP.
- Quiñán Bernal, S. y J. González Martínez (2020). Aspectos pedagógicos para ambientes Blended-Learning. *HAMUT'aj*, 7(1), 60. [<https://doi.org/10.21503/hamu.v7i1.1910>]. Consultado el 21/10/2020.
- Rojo, R. (1998). O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. En Rojo, R. (org.) *Alfabetização e o: perspectivas lingüísticas* (pp. 71-98). Campinas: Mercado de Letras.
- Soares, M. (2011). *Alfabetização e letramento*. San Pablo: Contexto.
- Sosinski, M.; A. Manjón Cabeza Cruz y L. Picornell González (eds.) (2018). *EU-Speak-3. Hablantes de otras lenguas en Europa: enseñar a inmigrantes adultos y formar a sus profesores. Compendio del contenido de los módulos de formación*. Newcastle upon Tyne: Newcastle University.
- Suni, M. y T. Tammelin-Laine (2020). Language and literacy in social context. En Young-Scholten, M. y J. Kreeft Peyton (eds.) *Teaching adult immigrants with limited formal education. Theory research and practice* (pp. 11-29). Bristol: Multilingual Matters.
- Street, B. y M. Bago (2006). Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e lingüística portuguesa*, 8: pp. 465-488.
- Taguchi, E.; G. Gorsuch, K. Lems y R. Rosszell (2016). Scaffolding in L2 reading: How repetition and an auditory model help readers. *Reading in a Foreign Language*, 28 (1): pp. 101-117.
- Wilkinson, M. y M. Young-Scholten (2013). Simply cracking good stories. *Language Issues: The ESOL Journal*, 24(1): pp. 15-18.
- Young-Scholten, M.; M. Sosinski y A. M. Rubio (2015). Undergraduates' involvement in producing short fiction books for immigrant adult beginners in England and Spain. *Language Issues: The ESOL Journal*, 26(1): pp. 55-60.
- Young-Scholten, M. y J. Kreeft Peyton (2020). Introduction: Understanding Adults Learning to Read for the First Time in a New Language: Multiple Perspectives. En Young-Scholten, M. y J. Kreeft Peyton (eds.) *Teaching adult immigrants with limited formal education. Theory research and practice* (pp. 1-10). Bristol: Multilingual Matters.