

1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2019.

Migrantes senegaleses en clases de español: doble caracterización lingüístico-migratoria y propuesta de actuación.

Steeb, Brenda, Arellano, Nicolás y Marcó del Pont, Ana.

Cita:

Steeb, Brenda, Arellano, Nicolás y Marcó del Pont, Ana (2019). *Migrantes senegaleses en clases de español: doble caracterización lingüístico-migratoria y propuesta de actuación. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.*

Dirección estable:

<https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1528>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRUe/727>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.

Para ver una copia de esta licencia, visite

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Migrantes senegaleses en clases de español: doble caracterización lingüístico-migratoria y propuesta de actuación

Durante los últimos años, la migración senegalesa en Argentina, concentrada sobre todo en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), ha visto un incremento en términos nominales y con respecto al resto de las poblaciones africanas (Zubrzycki y Agnelli, 2009; Marcellino y Cerrutti, 2012; Zubrzycki, 2013). Como resultado, se formó un colectivo de migrantes específico, por sus condiciones migratorias, sociales y lingüísticas. El propósito de este trabajo es hacer una doble caracterización de este colectivo aunando descripciones migratorias existentes con un análisis lingüístico, aún no realizado, hecho a partir del relevamiento de otras experiencias de enseñanza de español a migrantes senegaleses en Sudamérica y España y del trabajo con entrevistas, observación y dictado de clases como docentes con un grupo de senegaleses estudiantes de español como lengua segunda y extranjera (ELSE) (Fernández, 2012) en el marco de un convenio entre la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) y FILO-UBA desde abril de 2019. Nuestra intención es mostrar una planificación de curso que contemple el desarrollo de la competencia comunicativa y la alfabetización. En particular, y luego de mostrar las características principales del grupo y sus avances más notorios, postulamos una propuesta de actuación concreta, distinta a la normativa y a las que se sugieren para aprendientes no migrantes, que tenga en cuenta el diseño de cuestionarios de nivelación y de análisis de necesidades, la educación intercultural y su planificación, la nivelación y gestión de cursos particulares y la planificación y confección de materiales didácticos específicos.

El grupo de estudiantes que asiste a las clases de español en la sede de CTEP de Capital se destaca por estar formado por jóvenes de entre 18 y 40 años, casi en su totalidad varones, provenientes mayoritariamente de la República de Senegal. Salvo algunas excepciones, todos trabajan y/o viven en los alrededores del barrio de Constitución, donde se encuentra la sede. La mayoría pertenece a una familia de clase media en Senegal, y al menos la mitad tuvieron experiencia trabajando en diversas actividades agrícolas, como la cosecha de maní, en el interior del país. De los que no provienen de las áreas rurales, la mayoría tuvo trabajos relacionados al comercio, o bien a oficios desarrollados como cuentapropistas (mecánicos, jardineros, etc.). Su condición de trabajadores cuentapropistas es la que hace que hayan sido inicialmente objetivo de incorporación a la representación que la CTEP ejerce como sindicato de los trabajadores de la economía popular, de la cual nace la iniciativa de crear las clases de español, y luego posibilita el convenio con la UBA, para lograr multiplicar y profundizar los canales de diálogo y lograr una representación efectiva.

Sus relatos migratorios son casi idénticos. Todos migraron fuera de su país natal en busca de un horizonte de trabajo, con el objetivo de lograr una cierta acumulación de capital que les permitiese acceder a una movilidad ascendente en su sociedad de origen. El movimiento migratorio realizado por cada uno de estos jóvenes no es una empresa individual, sino más bien una inversión familiar en el marco de una estrategia de diversificación económica. Por un lado, la economía de Senegal se encuentra en gran parte aún inmersa en la “economía informal”, lo que en el marco de la CTEP se prefiere denominar economía popular (Grabois y Pérsico, 2015). Esto empuja a los jóvenes senegaleses a buscar mejores oportunidades de empleo y negocios en otros horizontes.

En relación con la caracterización lingüística, conocer la escolaridad, la cantidad de lenguas habladas y las competencias y destrezas que dominan en cada lengua fueron los

elementos que permitieron el desarrollo de una propuesta de curso propia. En particular, nuestro colectivo presentaba comprensión y producción oral y escrita limitada en la L2; articulación fonatoria impropia del español; pronunciación poco clara; un vocabulario frecuente escaso; y una alfabetización inicial limitada o nula. Todas estas características se corresponden con el análisis realizado por otras experiencias en enseñanza de español o portugués realizadas en Brasil y España a migrantes de Senegal (Salazar García, 1998; Dutra y Gayer, 2015). A partir de un cuestionario inicial administrado al comenzar el curso, relevamos que el 65% no había finalizado la escuela primaria estatal, el 26% reconoce no hablar ni francés ni árabe y puede comunicarse únicamente en wólof, mientras que el 74% restante manifiesta hablar o entender francés o árabe en algún grado determinado que les permite comunicarse. Con todo, el impacto de estas características en la dinámica de la clase se evidenció en la ausencia de una lengua franca, la dificultad para comprender consignas o dinámicas de grupo, la superposición de turnos de habla, la falta de referencia hacia la lengua materna y la poca participación o involucramiento en algunas consignas (Arellano y Steeb, 2019).

Una clase de ELSE convencional sigue una estructura definida, en la que se respeta un currículo diseñado por instituciones reconocidas en el ámbito de la enseñanza de español (por ejemplo, Marco Común Europeo de Referencia para la variedad “internacional”, Laboratorio de Idiomas (UBA) para la variedad argentina) y se trabaja la integración de las cinco destrezas principales: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y, a veces, mediación lingüística (Consejo de Europa, 2001; Alexopoulou, 2010). De existir divergencias en algunas instituciones, por lo general se realizan cambios sobre la base de estos *macrocurrículos*. Sin embargo, y para nuestro caso, la planificación tuvo que tener importantes modificaciones, por las características definitorias del grupo. Al contrario de lo recomendado, se ponderaron el análisis de necesidades objetivas en primera instancia (Hutchinson y Waters, 1987; García Santa-Cecilia, 2000); una dinámica de clase centrada en la alfabetización (Melgar, 2016; Signorini y de Manrique, 2003) con un enfoque equilibrado (Sosinski, Manjón Cabeza Cruz y Picornell González, 2018), combinada con la enseñanza de la lengua desde las características de la variedad rioplatense y una perspectiva comunicativa (Canale, 1983; Hymes, 1971); y una estructura 50-50, que consiste en 50% de producción e interacción orales y 50% de actividades de alfabetización y producción y comprensión escrita. Como eje fundamental de esta propuesta, el currículo se actualizaba clase a clase, a fin de poder incorporar lo observado en el encuentro anterior.

A lo largo del año, hemos visto avances en diversos ejes de la clase, lo que ha permitido pasar a un enfoque más plural, al incorporar actividades especiales, tecnología y al dar mayor lugar a la interacción. El trabajo del primer semestre focalizado en establecer una base sólida en comprensión y producción habilitó este cambio de perspectiva. Los estudiantes avanzaron notablemente en lo que respecta a la alfabetización inicial y a la comunicación. Cerrando el segundo semestre, son capaces de asociar grafemas y fonemas, de distinguir sonidos para corregir su escritura y de escribir por sí mismos textos cortos. Se destaca también la lectura en voz alta, cada vez más fluida, y la comprensión de texto y de sus partes. Estas habilidades se trabajaron con textos literarios o informativos, en los que los profesores comienzan con una lectura modelo y luego se les da lugar a los estudiantes para que lean. Durante estas actividades, demuestran gran interés por tomar la palabra y el respeto por el turno del otro. En cuanto a la comprensión, se hicieron actividades de pre y post lectura para trabajar inferencias, vocabulario y secuencia de hechos. Su producción oral también ha mejorado considerablemente. Por un lado, toman la palabra para preguntar sobre aquello que no comprenden o para profundizar sobre

algún aspecto visto o en respuesta a alguna consigna planteada por los profesores. Otra dinámica que ha fomentado la participación oral son las secciones o actividades relacionadas con la reflexión de su condición como sujetos migrantes. Como parte de un grupo de clases especiales preparadas para este colectivo, en algún momento de la planificación se integra algún video o exposición conducida por miembros de la CTEP.

Retomando el objetivo de presentar una propuesta de planificación y actuación específica para colectivos migrantes, sobre la base de lo expuesto y lo comprobado previamente (Masso Porcar, 2010; Arellano y Steeb, 2019), consideramos que a la hora de diagramar un curso para migrantes no debe faltar un cuestionario inicial que provea información sobre los saberes lingüísticos y la condición migratoria de los estudiantes; la ponderación inicial de las necesidades objetivas en pos de establecer un vínculo y los cimientos para fomentar el aprendizaje; una oferta horaria y académica que represente las posibilidades de asistencia y los niveles de lengua de los alumnos, sobre todo atendiendo a su grado de alfabetización en la L2 y, especialmente, en su lengua materna; y una planificación flexible, diseñada sin manuales, con una estructura inicial 50-50 que se actualice clase a clase al ver los progresos alcanzados y las dificultades sobresalientes. Por otra parte, el progreso se ve favorecido por el seguimiento de las recomendaciones del enfoque comunicativo (Melero, 2010); la inclusión de la tecnología; la planificación de clases especiales y disruptivas, con contenido que fortalezca su condición migrante; la explicitación de los objetivos de clase tanto de docentes como estudiantes; y la presencia de varios profesores en la clase.

Bibliografía

- Alexopoulou, A. (2010) Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 9.
- Arellano, N. y Steeb, B. (2019) Alumnos migrantes en las clases de español. Análisis de necesidades, alfabetización y dinámicas de clases en un grupo de aprendientes senegaleses. Ponencia presentada en *IV Jornadas de Jóvenes Lingüistas*. 31 de julio de 2019. Buenos Aires, Instituto de Lingüística.
- Canale, M. (1983) De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera et al. (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-83.
- Consejo de Europa (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (cap. 4). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes.
- Dutra, C. y Gayer, S. (2015) A inclusão social dos imigrantes haitianos, senegaleses e ganeses no Brasil. *Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas na sociedade contemporânea. VII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos*.
- Fernández, C. (2012) La investigación en Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en Argentina y el Mercosur. *Signo y seña* (22), 5-12.
- García Santa-Cecilia, Á. (2000) *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libro.
- Grabois, J. y Pérsico, E. M. A. (2015) *Organización y economía popular*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CTEP - Asociación Civil de los Trabajadores de la Economía Popular.
- Hutchinson, T., y Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hymes, D. (1971) Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47
- Marcellino, P., y Cerrutti, M. (2012). *Recent african immigration to South America: the cases of Argentina and Brasil in the regional context*. CELADE, Population Division, ECLAC.
- Masso Porcar, A. (2010) *Enseñanza de español como segunda lengua a personas adultas en la ciudad de Valencia: análisis de necesidades sentidas*. Tesis de maestría. Máster en Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Barcelona.
- Melero, P. (2000) *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Melgar, Sara (2016) *Clase Nro. 2. Modelo Alfabetizador*. Módulo Seminario Final. Especialización docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Salazar García, V. (1998) La enseñanza de español a inmigrantes senegaleses: la experiencia de Adesean. *Revista de humanidades y ciencias sociales* (16), 237-252.
- Signorini, A., y de Manrique, A. M. B. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas [Learning to read and spell in Spanish. The prevalence of phonological strategies]. *Interdisciplinaria*, 20(1).
- Sosinski, M., Manjón Cabeza Cruz, A. y Picornell González, L. (eds) (2018) *EU-Speak-3: Hablantes de otras lenguas en Europa: enseñar a inmigrantes adultos y formar a sus profesores*. Newcastle University: Newcastle upon Tyne, Reino Unido.
- Zubrzycki, B., y Agnelli, S. (2009) Allá en África, en cada barrio por lo menos hay un senegalés que sale de viaje: la migración senegalesa en Buenos Aires. *Cuadernos de antropología social*, 135-152.
- Zubrzycki, B. (2013) Senegaleses en Argentina: redes, trayectorias y asociaciones. *Colección UNICOM*. Universidad de Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias, 121-138.

- 43% de los estudiantes habla como única lengua el wólof (lengua africana de la familia nigeriana-congoleña cuyo registro escrito ha comenzado recientemente).
- 57% restante, la mayoría manifiesta hablar francés o árabe con algún grado de fluidez. Sin embargo, creemos que la percepción positiva hacia la competencia lingüística personal del árabe puede estar relacionada con el fuerte valor religioso asociado a la lengua, ya que la totalidad de los estudiantes profesa el islam.
- a) producción oral limitada;
- grupo monolingüe
- son políglotas pero no es valorado ni sirve como insumo para la clase
- b) alfabetización inicial limitada o nula;
- c) ausencia de lengua franca;
- d) comprensión limitada del español;
- e) pronunciación poco clara;
- f) articulación fonatoria impropia del español;
- g) vocabulario frecuente limitado.

- dificultades para comprender la dinámica de las clases, incluyendo la comprensión de consignas y los turnos de participación, dificultades para realizar actividades de interacción oral entre alumnos y/o con los profesores y para comprender la comunicación sobre la asistencia a las clases.
- Dejamos el balance 50/50 al ver que había un progreso que no iba acompañado de dedicar cada clase a una letra. se avanzó en la introducción de textos para la lectura y la parte oral se hace con la indagación sobre el texto. Se mantiene la mirada analítica para corregir la lectura en voz alta y la producción escrita asociada.
- Clases especiales preparadas para el colectivo: clase para ver el video de qué puede y debe la policía, clase de oftalmología. sirven de descanso para la estructura "más convencional".
- Avances: toman la palabra. pasar del análisis objetivo necesario para el principio de curso a uno subjetivo al que solo se pudo llegar luego de haber pasado por casi un año de clases y haber alcanzado un nivel de comprensión y comunicación básico.
- El grupo que recibimos (caracteriz 1); avances de clase (caract 2) y la clase ideal (caract 3). Arranca Ana con la caracterización migratoria, seguimos con caracte ling, conectamos con avance de clase, pasamos a clase ideal de que auna política y ling.
- Ver en qué momento se compara con ELSE convencional
- [Clase ideal](#): cuestionario (recolección de info social y ling) - basado en un cuestionario de necesidades objetivas; separación en grupos; planificación clase a clase; 50/50 y transformación posterior; tarea no funciona; clases disruptivas; objetivos de clase (docentes y estudiantes); enfoque analítico; inclusión de tics; muchos profesores; generación y fortalecimiento del vínculo (barreras socioculturales);