

Abordaje de la interacción oral en la clase de ELSE para migrantes

Approach to oral interaction in S2/FL in courses for migrants

Mauricio de Vasconcellos

CFE, Udelar, UCU

maurodevas@gmail.com

Virginia Gründler

DGES, CFE, Udelar

vir.grundler@gmail.com

Lorena Piña

DGES, DGETP

loreropina@gmail.com

Cecilia Torres

DGES, Udelar

ctorresrippa@gmail.com

Resumen

Este trabajo analiza la interacción oral en clase de español como segunda lengua y lengua extranjera (en adelante, ELSE) con estudiantes migrantes y refugiados no hispanohablantes en Uruguay. Nuestro enfoque de interacción oral se basa en el punto de vista comunicativo intercultural. Analizamos cuatro aspectos de dos propuestas diferentes de interacción oral: la situación comunicativa, el propósito de la actividad, la perspectiva intercultural y la dinámica de la interacción oral. La metodología es cualitativa y descriptiva. De acuerdo con la exposición teórica, identificamos características que contribuyen al desarrollo de la interacción oral. Estos son el anclaje de la situación comunicativa en contextos plausibles de acción estudiantil, trabajo desde culturas compartidas, actividades habilitadoras y diversidad. de matrices de interacción que se supone que brindan oportunidades potenciales de aprendizaje.

Palabras clave: ELSE, interculturalidad, migrantes, interacción oral, integración lingüística

Abstract

This paper analyzes oral interaction in Spanish as a second and foreign language (from now on, ELSE) class with non-Spanish-speaking migrant and refugee students in Uruguay. Our oral interaction approach builds on the intercultural communicative point of view. We analyze four aspects of two different oral interaction proposals: the communicative situation, the purpose of the activity, the intercultural perspective, and the dynamics of oral interaction. The methodology is qualitative and descriptive. According to the theoretical exposition, we identify characteristics that contribute to the development of oral interaction. These are the anchoring of the communicative situation in plausible contexts of student action, work from shared cultures, enabling activities, and diversity. of interaction matrices that are assumed to provide potential learning opportunities.

Keywords: S2/FL, interculturality, migrants, oral interaction, linguistic integration

1. INTRODUCCIÓN

La reflexión que se desarrolla en este trabajo¹ parte de nuestra experiencia como practicantes en el marco del Diploma de Especialización en Enseñanza de Lenguas, opción Español Lengua Extranjera, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (de aquí en adelante, FHCE) de la Udelar.² Pretendemos, por lo tanto, un primer acercamiento al abordaje de la interacción oral en los cursos cuatrimestrales que se ofrecen actualmente a migrantes y refugiados —en el sentido en que Edwards (2016) entiende estas nociones— en convenio entre el Inefop (Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional) y la Udelar. La primera edición, organizada en dos niveles (inicial e intermedio) con un total de 92 horas para cada curso, comenzó en abril y terminó en julio de 2019.

El recorte en este estudio obedece a que en las clases de ELSE destinadas a esta población la enseñanza centrada en lo oral (como vehículo de aprendizaje y como destreza a desarrollar) se vuelve primordial debido a la heterogeneidad del alumnado que se recibe (se manejan distintas lenguas de origen o distintos sistemas de escritura) y a sus necesidades (Béacco, 2008; Adami, 2009). Esto incide en la planificación del curso, que reviste características especiales (De Vasconcellos *et alii*, 2020). De este modo, nos proponemos estudiar qué aspectos se relevan a partir del análisis de las tareas propuestas y su consonancia con las características del estudiantado y las necesidades de que de este derivan y, al mismo tiempo, con el enfoque didáctico del curso, que busca atender dichas necesidades. No obstante, dado que se trata de una primera aproximación a la temática, el foco del estudio se centra en las actividades propuestas: qué situación(es) comunicativa(s) plantean, qué propósitos persiguen, cómo se presenta el abordaje intercultural de la propuesta y qué tipo(s) de interacción oral se proponen. En futuras instancias, que exceden a este artículo, nos centraremos en el análisis de las interacciones orales surgidas a partir de las actividades.

Dado el fenómeno de movimiento poblacional que ha vivido el Uruguay en los últimos años (Ministerio de Desarrollo Social, 2017), se ha presentado la necesidad de proveer cursos de ELSE a migrantes y refugiados, si bien este grupo continúa siendo una minoría en la ola migratoria, ya que la mayoría proviene de países hispanohablantes (Uriarte, 2018: p. 45). No obstante, se destacan algunos programas específicos llevados adelante durante 2014 y 2015 por parte del gobierno, cuya población objetivo eran migrantes no hispanohablantes (Montealegre y Uriarte, 2017: pp. 41-54).

Nuestra reflexión se inscribe, entonces, en el marco de la didáctica de las lenguas extranjeras, en el entendido de que se trata de un espacio en el que se entrecruzan y problematizan las prácticas de

1 El presente artículo surge de una ponencia realizada en las Jornadas Académicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: VIII Jornadas de Investigación y VII de Extensión, VI Encuentro de Egresados y Estudiantes de Posgrado, Universidad de la República, Montevideo Uruguay, que tuvieron lugar el 7, 8 y 9 de octubre de 2019.

2 Esta propuesta de posgrado se implementa en el marco del proyecto de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Udelar, en el área de fortalecimiento de lenguas, específicamente, en la línea INMIGRA (INtegración lingüística de MIGRAntes) del Centro de Lenguas Extranjeras (FHCE, Udelar). Durante el año 2021, Virginia Grindler y Cecilia Torres han desarrollado sus propuestas de investigación en el marco de la línea INMIGRA.

reflexión sobre la lengua y el lenguaje con la práctica pedagógica (Kleiman, 1998; Serrani, 2014). Esta opción de situar nuestra reflexión en la didáctica de las lenguas extranjeras, asimismo, se justifica por su condición de disciplina influenciada por otras áreas del conocimiento, tales como la lingüística y la historia, que en conjunto iluminan el foco de nuestro interés: el aprendizaje de la lengua extranjera (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009: p. 121). Buscaremos estudiar qué tipo de cursos se ofrecen a partir del análisis de los programas correspondientes, para luego observar cómo se llevan a la práctica estas propuestas. Para nuestro análisis, realizaremos un abordaje metodológico cualitativo de corte descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) en el entendido de que en este estudio los trabajos descriptivos aportan el carácter comprensivo y explicativo de la enseñanza de la lengua (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009: p. 119).

2. LOS CURSOS DEL CONVENIO INEFOP-UDELAR

El análisis de los programas de los cursos básico (con dos grupos) e intermedio permite delinear a grandes rasgos los objetivos con los que fueron propuestos, así como la población a la que están destinados. La pertinencia del convenio que da lugar al dictado de las clases se explica por el hecho de que la Udelar forma parte desde 2014 de la Comisión de Refugiados (CORE), por lo que se dictan desde el CELEX (Centro de Lenguas Extranjeras, FHCE) cursos de español para la población de refugiados no hispanohablantes que se han ido instalando en el Uruguay desde 2012.

Las características de estos grupos muestran que se trata de una población que llega de manera escalonada. Esto llevaba, como se observaba en los cursos de español para migrantes y refugiados dictados por la FHCE, a una organización de la planificación de las clases diferente a la del resto de los cursos, teniendo siempre en cuenta que estas clases eran una puerta de ingreso a la cultura de la comunidad de acogida. Pensados como continuación de estos cursos, los de Inefop-Udelar buscan brindar herramientas al estudiantado para que pueda ejercer el derecho de acceso a los servicios públicos, de salud y empleo en condiciones de igualdad con la población local.

Esto supone trabajar sobre la lengua a partir de las necesidades concretas del estudiantado y proponer el trabajo de recursos para desenvolverse en situaciones comunicativas concretas (la visita al médico, la elaboración del currículum, la realización de trámites, entre otros). Por lo tanto, el trabajo por tareas, en el marco de un enfoque comunicativo, se presenta como la propuesta de abordaje más adecuada. Se hace énfasis en el hecho de que la enseñanza de la lengua se enmarca en el aprendizaje de los códigos que habilitan la interacción social exitosa entre esta población y la comunidad de acogida, de ahí la importancia de la interculturalidad como base de la planificación de los cursos. El curso aborda el trabajo sobre la interacción laboral, dado que se trata de un convenio con Inefop. No obstante, no se limita a este tipo de intercambios únicamente.

Respecto de la población que conformó los cursos, se continúa con la característica de grupos heterogéneos en lo que concierne a sus lenguas de origen, así como a su formación (aunque ambos cursos exigen que el estudiante cuente con Primaria completa). Por este motivo, se hace hincapié en el trabajo sobre la interacción oral, a nivel de comprensión y producción.

Específicamente, se propone, en la comprensión, expresión e interacción oral, centrarse en el trabajo sobre expresiones frecuentes y de uso cotidiano. Se debe trabajar con el estudiante en el manejo de forma eficaz de expresiones que le permitan vehicular información a través de conversaciones sencillas. Lo mismo puede decirse acerca de la comprensión y expresión de instrucciones.

Este trabajo implica la explicitación de diferentes registros lingüísticos, así como la explicitación de las diferencias entre la lengua oral y la escrita, las cuales se insertan en los usos de la oralidad y la escritura de la comunidad de acogida. En este marco, se debe reflexionar, a partir del rol que ocupan la oralidad y la escritura en la comunidad —y especialmente, en su vínculo entre sí (Ornani, 2006: pp. 32-39)—, cómo representarlas en el aula, ya que se debe tener en cuenta que las normas del habla no coinciden con las de la escritura (Dámaso Martínez, 2006: pp. 40-47). Implica, también, el acercamiento a los distintos géneros discursivos (Bajtín, 2002) en uso.

3. INTERACCIÓN ORAL EN LA CLASE DE ELSE

Nos proponemos analizar, desde esta perspectiva, qué aspectos del manejo de la interacción oral (Govea y Sánchez, 2006: pp. 208-223) se privilegian en las clases de ELSE (Fernández, 2012: pp. 5-12), con el objetivo de que el estudiante (migrante/refugiado) se inserte en la comunidad. Lo dicho anteriormente debe ser considerado desde la idea según la cual el manejo de los géneros discursivos en la oralidad y la escritura (Fleischer Feldman, 2013: pp. 71-94) varía según la comunidad (Behares y Brovotto, 1994: pp. 7-25), por lo que al trabajar sobre la interacción oral también se trabajan aspectos culturales. Por lo tanto, la enseñanza de una lengua extranjera siempre supone el acercamiento entre culturas (Orlando, 2002: pp. 57-72).

Partimos de los supuestos de que el uso de la lengua en tanto actividad social y cultural, y específicamente, en lo que refiere a la interacción oral según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) —de aquí en adelante, MCER— es fundamental para la formación de estudiantes autónomos. Es, en este sentido, que consideramos primordial el trabajo docente basado en la educación intercultural (Aguado y Mata, 2017), puesto que esta implica una mirada y comprensión de la diversidad humana y el análisis de qué ocurre entre los individuos y grupos que pertenecen a culturas diferentes y, sin embargo, comparten un espacio común (Aguado, 2008). Es necesario que nuestro rol docente como mediadores sociales e interculturales refleje el desarrollo, por parte de nuestros estudiantes, de la competencia intercultural al momento de plantear actividades de interacción oral en la clase de ELSE (según el MCER), en tanto que esta implica el conocimiento adecuado para afrontar emergentes en el encuentro de miembros de culturas diferentes basado en principios de tolerancia y respeto (Unesco, 2017: p. 20).

Asimismo, y en línea con lo que afirma Martín Peris (2004: p. 23) la autenticidad de la lengua y de la interacción en la clase de lenguas (esta última considerada como espacio social), no es menor a la que ocurre fuera de ella por el contexto en el que se plantea. Por lo tanto, no se necesita salir del

salón de clase para ir en busca de la lengua auténtica. Pero sí es esencial que lo que se les plantee a los estudiantes en el aula de ELSE se corresponda con los procesos por los cuales pasarían de forma natural en cuanto a la interacción (Bordón, 2015). Además, la relevancia de lo que se trabaja en la clase debe tener una estrecha relación con el currículo del curso en el que está inscripto el estudiante, así como también con sus intereses y necesidades para lograr promover la motivación autónoma (Ryan y Deci, 2017).

4. LA INTERACCIÓN ORAL EN UN ENFOQUE COMUNICATIVO Y POR TAREAS

El trabajo sobre la interacción oral no puede desvincularse de las demás destrezas comunicativas enmarcadas en el enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 1999: pp. 64-86; Ruiz Bikandi, 2000: pp. 101-136). Específicamente, pensamos en una planificación de este tipo de cursos siguiendo lo propuesto desde el enfoque por tareas (Estaire, 2009).

En este se trata de acercar a los estudiantes, usuarios de la lengua, a las estructuras lingüísticas tal y como estos lo harán a la hora de poner en juego la lengua en un enfoque comunicativo, de acuerdo con las necesidades que a estos se les presenten. Lo más atinado a la hora de emprender la enseñanza de la lengua extranjera basada en el enfoque por tareas será realizar un listado de tareas que esos estudiantes necesitaran realizar. Luego se hará un análisis de las tareas, del que se extraerán los contenidos, los cuales se estudiarán de acuerdo con las necesidades de realizar una tarea determinada (Estaire, 2011: pp. 1-26).

Como ya se mencionó, ambos cursos están centrados en el manejo de la interacción oral. Para estimular el desarrollo de las destrezas asociadas a esta, se propone un curso pensado como taller (nótese que cada curso cuenta con un cupo de hasta 25 estudiantes) en el que se promueva el trabajo por subgrupos. Se plantea la posibilidad de estimular el manejo de la lengua oral a través de estrategias y actividades. Entre estas, se destacan las simulaciones y los juegos de rol.

Se debe analizar, por ende, con qué propósito se presentan las propuestas de trabajo sobre la interacción oral, a partir de qué insumos y con qué modelo de lengua como soporte. En este punto se debe reflexionar respecto del rol del material y el objetivo de su uso para presentar modelos que vehiculen los usos propios de la comunidad, a partir del cual pueden surgir reflexiones centradas en la interculturalidad (Franzoni, 1992).

En nuestro contexto endolingüe de enseñanza de ELSE, en el que la lengua objeto de estudio circula socialmente fuera del aula, los estudiantes se enfrentan a una gran variedad de situaciones comunicativas. Por lo tanto, existe una especial retroalimentación entre los formatos y modelos que se presentan en la clase y la experiencia de los estudiantes fuera de esta.

La adquisición de la interlengua en la interacción oral depende de numerosos factores, por lo que está sometida a muchas variables. Entre estos, se destacan la edad, el grado de instrucción, la motivación, los estilos de aprendizaje y la experiencia lingüística previa del estudiante (es decir,

las lenguas que maneja, cómo las aprendió, en qué contexto las maneja). Tal como lo explica Liceras (2008: p. 10), no existen en la actualidad estudios centrados en la descripción y explicación de la gramática de la interlengua: hay una gran cantidad de variables que inciden en su conformación, por lo que es difícil lograr muestras que permitan un análisis sistemático si se piensa en lograr datos que se puedan generalizar.

Sí se destaca la diferencia que plantea aprender la lengua en un contexto natural (fuera del aula, por lo que se piensa en la adquisición de una segunda lengua) y en uno institucional (por lo que se piensa generalmente en la adquisición de una lengua extranjera). Este último se caracteriza por la presentación de un input organizado y sistematizado con miras a facilitar el manejo de la lengua. En el caso de los cursos que se comentan en esta presentación, ambos contextos conviven, ya que los estudiantes asisten a clases de español en un contexto endolingüe. En este sentido, el trabajo sobre la interacción oral en un contexto institucional puede facilitar la adquisición de las opciones paramétricas y los aspectos idiosincráticos del español (Liceras, 2008: p. 6).

5. LA TEORÍA DEL FILTRO AFECTIVO: UNA PERSPECTIVA DESDE EL AULA CON MIGRANTES Y REFUGIADOS

Con respecto a la interacción oral en el aula, es importante recordar que el estudiante debe sentir que cuenta con los insumos y la confianza necesaria para desenvolverse exitosamente en una lengua extranjera. Desde la *teoría del filtro afectivo* comprobamos la importancia de tener en cuenta lo postulado por Krashen (1982), sobre todo si se trata de población migrante y refugiada. A esto se suma que la interacción oral debería darse en un espacio pedagógico donde es fundamental que el estudiante se encuentre a gusto y motivado para lograr participar, preguntar, cuestionar y desenvolverse (Cicurel, 2002).

En distintas oportunidades, nos hemos preguntado acerca de la implementación de estrategias favorables para la interacción entre alumnos cuyas lenguas de origen muchas veces complejizan la comunicación/interacción, sobre todo en los inicios, en los que el nivel de español es muy básico. Una de las respuestas que encontramos fue pensar en estrategias que propicien tanto lo lúdico como lo afectivo.

Tanto previamente a la realización de un juego como al finalizarlo es posible sistematizar los conocimientos trabajados, reforzando de esta forma el aprendizaje alcanzado. Sin embargo, “se atribuye al juego una función de relleno entre una y otra actividad, de utilidad para recuperar energías y motivar antes de continuar con el trabajo serio, vinculado al concepto de cansancio” (Caon y Rutka, 2004, p.22). En las clases de ELSE para migrantes y refugiados, el juego no puede ocupar este espacio periférico, dado el valor que supone como recurso para el estímulo del desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

Todo proceso de aprendizaje de una lengua da lugar a una interacción de mayor o menor grado entre estudiantes y docentes, es decir, entre los participantes de la clase. La interacción puede ser

verbal (conversación, diálogo), pero también no verbal, como es el caso de los gestos, la mirada, la mímica. Por lo tanto, hay una doble función de la interacción: la que vehiculiza el intercambio educativo y la que busca poner en práctica y desarrollar destrezas comunicativas. Su abordaje y puesta en práctica forman parte de diversos factores que condicionan el aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, en el aula de ELSE el alumno (y, para nosotros, también el docente) aprende a ensanchar el horizonte lingüístico, personal, social y a manejar, en mayor o menor grado, los embates a su identidad que le proporciona el contacto con una lengua otra (Klett, 2005).

En oportunidades, la repetición mecánica por parte de los estudiantes, guiados por el docente, no sería la estrategia más adecuada, sin embargo, en la clase de lengua, docentes y alumnos movidos por la necesidad de comunicarse transforman la lengua en objeto, segmentándola, explicándola, repitiéndola. Podemos apreciar así de qué forma se modifica, lo que podría considerarse la enunciación normal, por lo tanto, pensamos en esta como aquella que se produce fuera del aula:

A la enunciación normal de la clase, se agrega la enunciación correspondiente al juego de roles. Los nuevos enunciadores que surgen de estas actividades se adosan a los que tradicionalmente están presentes en el aula: el profesor y el alumno ya sea en sus papeles de docente y aprendiente, o bien asumiendo sus identidades reales de seres de carne y hueso (Klett, 2005, p.4).

Los alumnos interactúan transmitiendo sus experiencias respecto a la temática abordada en clase, pero también al crear un mundo ficticio reservado a este ámbito y en el que todo vale al momento de interactuar y comunicar en la lengua extranjera. Cada nuevo enunciado que produce el estudiante, de forma espontánea o bien arrancado por el docente, es fruto de su gran esfuerzo.

Creemos que una práctica docente que busque fortalecerse debe apuntar a la reflexión colectiva e individual, es decir que debe ser autorreflexiva, ya que no basta con la experiencia que podamos tener para un mejor desempeño docente. Tal y como sostiene Cicurel (2002) es posible distinguir el lugar de los aprendientes mediante la observación de sus marcas discursivas, como lo son la entonación o la duda: estas nos recuerdan su lugar y el del individuo en proceso de aprendizaje.

Mediante la apelación a las experiencias de los alumnos, al mismo tiempo que comparten el relato de las suyas, el estudiante habla de sí mismo, se presenta, contribuye a la construcción de su identidad y a la de su grupo como clase. Por lo tanto, contribuye al aprendizaje. Finalmente, nos parece importante subrayar que participar de una clase de lengua exige una actitud de dejarse llevar por la enunciación que la caracteriza, pues es este tipo de enunciación la que da lugar a las diversas formas de interacción que se suscitan en ella.

6. INTERCULTURALIDAD Y ENSEÑANZA DE ELSE

El componente cultural subyace a la enseñanza de lenguas extranjeras en tanto que cultura y lengua se presuponen mutuamente. Así lo proponen especialistas en el área de didáctica de lenguas extranjeras, quienes proponen una terminología para dar cuenta de este fenómeno. Byram y Morgan (1994: p. 22) aportan el término *lengua-cultura* para expresar cuán ineludible el factor cultural es en todo proceso de aprendizaje de una lengua. El neologismo *languaculture*, asimismo, es propuesto para remitir a las lenguas y su relación y su vínculo con diferentes fenómenos culturales (Risager, 2005: p. 190).

En las últimas décadas, el contexto global ha estado signado por la internacionalización del mercado, la globalización cultural habilitada por los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías, el flujo migratorio y un continuo contacto entre comunidades con entornos culturales diversos (Méndez García, 2015; Patricio Tato, 2014). Ello plantea nuevos retos a las posibilidades del binomio lengua-cultura y su tratamiento en el aula de lenguas para dar respuestas a una necesidad imperiosa de aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta necesidad coadyuva la transición hacia un enfoque intercultural, orientado al desarrollo de la competencia intercultural, entendiéndose como “la capacidad de interactuar eficazmente con individuos de culturas que reconocemos como diferentes de la propia” (Guilherme, 2000: p. 297).

A la demanda de la competencia comunicativa (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980) se suma, de esta manera, la necesidad de desarrollar una competencia intercultural, que posibilite una apertura del hablante hacia las culturas otras y que evite la percepción del otro sobre la base de etnocentrismos o constructos estereotipados con el fin de posibilitar la comprensión del otro cultural (Klett, 2011: p. 56).

El rasgo distintivo entre la dimensión intercultural y la multiculturalidad es que, mientras esta última contempla la coexistencia de dos o más grupos culturales en una misma sociedad sin una necesaria interacción entre ellos, la dimensión intercultural destaca el contacto entre estos grupos, por el cual se establecen relaciones sociales con la convicción de que la diversidad cultural trae consigo un mutuo conocimiento y la resolución de conflictos (Trovato, 2016: p. 14). La perspectiva intercultural favorece, de esta manera, un espacio de intersección entre dos o más culturas y habilita la exploración de la cultura propia a la luz de la cultura extranjera (Klett, 2011: p. 54)

En relación a lo anterior, Byram *et alii* (2002: p. 13) proponen un desglose de la competencia intercultural en el que destaca la concienciación crítica cultural que implica la descentralización cultural para habilitar una evaluación crítica de la(s) cultura(s) propia(s) y ajena(s) que contribuyen al conocimiento tanto de las lenguas culturas otras como de las propias. En esta misma línea, Puren (2004: p. 57) va un paso más allá de la interacción entre culturas como medio para la exploración, conocimiento y entendimiento, y plantea el eventual cuestionamiento y modificación de aspectos de la cultura propia a la luz de la cultura extranjera.

La competencia mediadora está íntimamente relacionada con la competencia intercultural, enfatizada por el enfoque intercultural al concebir el aprendiente de otra lengua-cultura que se

aprende. El MCER (2002: p. 14) ya anunciaba la mediación como un tipo de actividad lingüística además de la interacción, la producción y recepción, de esta manera reconociendo la dimensión social del lenguaje en la coconstrucción de significados. Por su parte, North y Piccardo (2016) articulan la mediación en un contexto amplio, razón por la cual esta no se reduce solo a la dimensión lingüística, y la identifican como aquella que se centra en facilitar el entendimiento entre personas.

7. EJEMPLO DE ACTIVIDADES IMPLEMENTADAS EN CADA CURSO

Luego de analizar los programas de los cursos propuestos procederemos al comentario de una actividad de interacción oral de cada nivel, la cual fue proporcionada por los docentes (Mauricio de Vasconcellos para el nivel intermedio y Virginia Gründler para el nivel básico). El análisis se centrará en el estudio de la consigna (cómo se le propone al estudiante la tarea) y qué objetivos se busca lograr con las actividades, así como su vínculo con la secuencia didáctica.

7.1. Actividad de interacción oral para el nivel básico

Una de las últimas actividades para trabajar la interacción oral en la clase de ELSE de este curso consistía en hablar de las tareas laborales actuales, o las que les gustaría realizar a los estudiantes en caso de no tener trabajo al momento en el que esta se propuso. Si bien solamente se había pensado en proponer la primera parte de la consigna, se incluyó la segunda debido a que en ese momento no todos los estudiantes tenían trabajo.

Los objetivos de la actividad fueron repasar lo dado en el curso hasta ese momento, relacionar dichos temas con lo laboral y, a su vez, continuar el trabajo con actividades que permitan el desarrollo de la competencia oral en ELSE. Para lograr de forma más efectiva los objetivos mencionados anteriormente se les ofreció a los estudiantes utilizar un organizador gráfico, que permitiera ordenar claramente la información que se les pedía que comunicaran. Si bien su uso era opcional, todos los estudiantes optaron por utilizarlo, pues manifestaron que de esa manera se sentían más seguros. Esto es, se les explicaba la consigna a los estudiantes y el contenido del organizador gráfico, después ellos optaban o no por utilizarlo, y finalmente, hablaban del tema propuesto.

Una vez que cada estudiante terminaba, los demás le hacían preguntas acerca de lo expuesto. El organizador gráfico contiene el nombre de cada estudiante en el centro y luego subtemas del tema central propuesto. Además, al final se dejó un subtema en blanco para que cada estudiante agregara alguno que le resultara relevante de acuerdo con su situación personal. Si bien el objetivo principal en esta propuesta es la interacción oral, se les ofreció a los estudiantes el uso de un organizador gráfico en el entendido de que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de un idioma es importante el trabajo integrado de las diferentes competencias.

Dado que se trata de una actividad de cierre de curso, se construyó el input a partir de expresiones lingüísticas trabajadas previamente. Los modelos de lengua corresponden a un registro informal,

como si los estudiantes les estuvieran brindando información básica a sus colegas sobre los datos más relevantes de su trabajo. Es una actividad vinculada a lo laboral, en el marco de lo propuesto para el curso por Inefop. Se centra en la capacidad del estudiante de preguntar y dar información básica sobre sí mismo, así como en lograr intercambiarla con los demás. El patrón de interacción era estudiante-estudiantes (uno expone al grupo), y luego, estudiante-estudiante (diálogo).

Figura I: organizador gráfico de la actividad de nivel básico



7.2. Secuencia con interacción oral para el curso de nivel intermedio

La secuencia de actividades a analizar se inscribe en una planificación sobre la ciudad, que abarca contenidos transversales de las unidades temáticas 2 (descripción de lugares), 3 (interacción en la vida cotidiana) y 4 (intercambio de opiniones con otros).

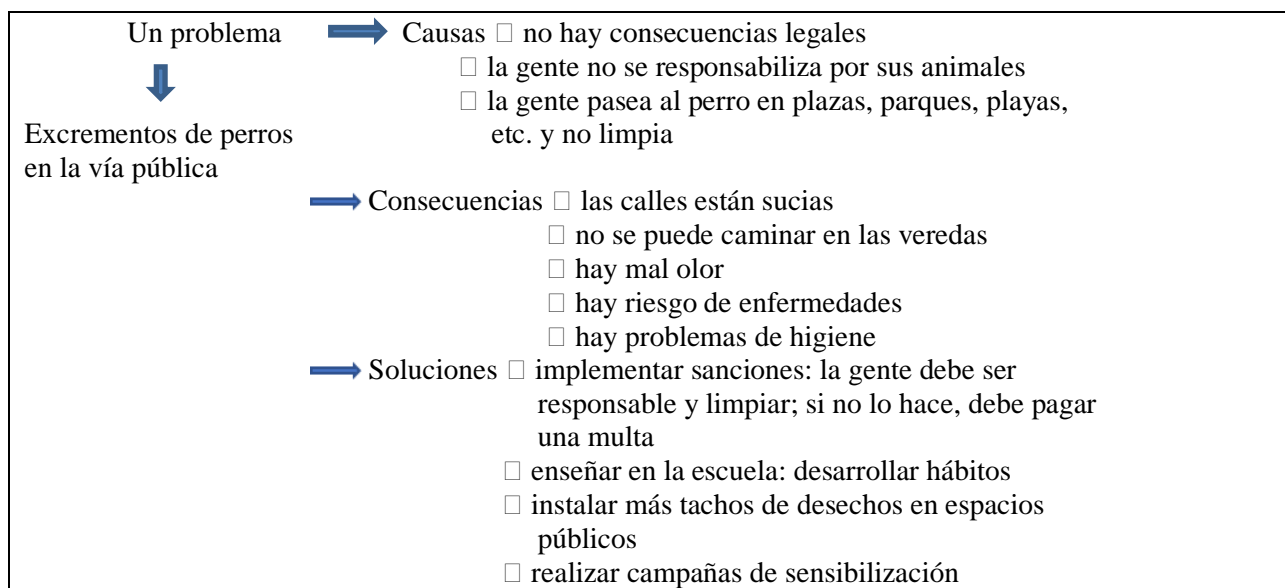
La propuesta cuenta con cuatro partes. En la primera, se muestran fotografías que representan diversos problemas que afectan el medio ambiente. Para cada fotografía, se pide a los alumnos que identifiquen el problema y compartan datos e información que sepan en referencia al problema. Este trabajo se realiza en dos partes: primero en pequeños grupos, y luego se comparte la información con toda la clase. Las fotografías representan problemas ecológicos a escala global: vertederos de desechos fuera de la ciudad, el tráfico, deforestación, inundaciones, manipulación genética de alimentos. El patrón de interacción es estudiante-estudiante y luego estudiantes-profesor.

En la segunda parte se pide a los alumnos que, en pequeños grupos, piensen en esos problemas a nivel local. Para ello, se les pide que identifiquen la manera en que uno de los problemas en las ilustraciones repercute en sus ciudades de origen: las posibles causas, las consecuencias que presentan y las soluciones que se han encontrado. El patrón de interacción es alumno-alumno, y luego alumnos-profesor. Se comparte lo trabajado con todo el grupo.

En la tercera parte, en pequeños grupos, los alumnos deberán pensar e identificar problemas en la ciudad en la que residen actualmente: Montevideo. El patrón de interacción es alumnos-alumnos y alumnos-profesor. El profesor toma nota de los aportes en el pizarrón.

Finalmente, se procede al trabajo en pequeños grupos. Cada grupo deberá elegir uno de los problemas de la actividad anterior y pensar en sus causas, consecuencias, y proponer una solución. Hacemos un ejemplo entre todos en el pizarrón. El patrón de interacción es alumno-alumno, en pequeños grupos y luego con todo el grupo.

Figura II: esquema en el pizarrón de la actividad de nivel intermedio



El propósito de la secuencia es lograr hablar sobre el entorno que rodea al estudiante (la ciudad) e intercambiar opiniones sobre los diferentes aspectos globales que impactan en él. Asimismo, se pretende desarrollar la identificación de problemas, el análisis de posibles causas y consecuencias, y proponer soluciones para mejorarlo. La discusión en grupos fue planificada para promover el desarrollo de habilidades sociales y la competencia intercultural (en lo que refiere, por ejemplo, a los gestos, turnos de habla y tonos de voz). Asimismo, se comparte información sobre cómo se solucionan estos problemas en la comunidad de origen de cada uno.

El modelo de lengua fue proporcionado de forma oral, a partir del vocabulario que fue surgiendo con la primera actividad. El registro de lengua propuesto y manejado es informal, dado que obedece al intercambio de opiniones entre pares.

7.3. Síntesis comparativa de las actividades propuestas

El cuadro de la figura III, que se desarrolla a continuación, presenta de manera sintética la cristalización de diferentes aspectos en ambas actividades estudiadas. Si bien, como ya se aclaró, las actividades fueron implementadas en grupos de diferentes niveles, una descripción de estos aspectos en relación con cada actividad arrojaría luz sobre el trabajo de la interacción oral en los contextos de los grupos en que se trabaja.

Se acuerda prestar atención a los siguientes aspectos de las actividades: a) la situación comunicativa, en el entendido de que el contexto situacional provee de autenticidad al acto comunicativo que exige la tarea de interacción oral propuesta en el aula y determina, asimismo, b) el propósito y alcance de la actividad (Tarone, 2005: 485); c) el trabajo intercultural al que la actividad habilita también es foco de atención en este cuadro, ya que es en él donde operan los saberes y comportamientos socioculturales cuyo conocimiento permite el diálogo entre culturas (Alarcón y Barros, 2008; García de la Santa, 2013); por último, d) los esquemas de interacción proporcionados, pues de la variedad de estos esquemas depende el potencial de la interacción oral que ocurre en el aula. Si bien la variedad de los intercambios orales, ya sea en pares, con todo el grupo o con el profesor, aportan a la competencia interactiva, el balance entre estas formas y el desplazamiento del profesor fuera del centro de la actividad es crucial para evitar el control desigual de los intercambios orales (Nunan, 1989: 27-28).

La selección de la situación comunicativa en la que se inserta la actividad pedagógica (a saber, la rutina laboral y el entorno en que nos insertamos) reflejan un acercamiento a la lengua en su uso en contextos de actividad social y cultural, necesarios para contribuir a la integración del alumnado migrante y refugiado en el contexto sociocultural uruguayo. Este es uno de los primeros aspectos a destacar en ambas tareas, ya que se cumpliría así con uno de los objetivos específicos de este curso y de todo curso de lengua destinado a la población migrante y refugiada.

En este sentido, el diseño de la actividad para el grupo de nivel básico se sitúa en la esfera laboral, permitiendo así el intercambio sobre aspectos que atañen directamente a su vida cotidiana, ya se trate de alumnos que están en posesión de un trabajo o aquellos que aún lo están buscando, pues ambas situaciones forman parte de la experiencia vital inmediata y de integración de este alumnado. Asimismo, formar opiniones propias (y lograr vehiculizarlas de manera efectiva) sobre los problemas del entorno y, especialmente, el vínculo que mantenemos con él atañe a la situación de ciudadano migrante en proceso de integración, quien debe aprehender y definir su vínculo con el entorno y evaluar su responsabilidad con los problemas que presenta.

Figura III: Cuadro comparativo de actividades

Aspectos relevados	Actividad de nivel básico	Actividad de nivel intermedio
Situación comunicativa	La rutina laboral en contextos formales	El vínculo con el entorno: opiniones formales
Propósito de la actividad	Revisar los contenidos del curso y relacionarlos con el ámbito laboral.	Revisar contenidos trabajados previamente. Hablar sobre el entorno e intercambiar opiniones al respecto.
Abordaje intercultural	Diferentes formatos en el ámbito laboral. Selección de la información pertinente en cada caso. División de tareas en el marco de cada trabajo.	Diversas maneras para solucionar problemas del entorno. La expresión de opiniones de manera formal en el debate con el otro.
Interacción oral	Estudiante-estudiantes (pequeños grupos) Estudiante-estudiante/profesor (con toda la clase)	Estudiante-estudiante (con toda la clase) Estudiante-profesor Estudiantes-estudiantes (en pares)

En ambas propuestas se busca involucrar al alumnado en actividades verosímiles en el mundo, contribuyendo a la autenticidad del trabajo con las muestras de lengua y las tareas auténticas (Martín Peris, 2004) que el estudiante debe realizar fuera del aula, lo que constituye el fin último de este curso en la integración de la población migrante. Este aspecto está reflejado en el abordaje intercultural de una y otra actividad. La actividad para el grupo de nivel intermedio, al orientarse a la propuesta de una solución para el entorno en que estamos insertos, contribuye a la formación de la ciudadanía en tanto que propone acciones sociales conjuntas de intercambiar y proponer soluciones en el nivel social (Casanova, 2004). Por su parte, la actividad para el grupo de nivel básico proporciona la oportunidad de intercambiar información sobre las actividades específicas del trabajo que realizan o les gustaría realizar a cada estudiante, fomentando de esta manera una instancia de comunicación sobre el mundo a la vez de abrir espacios de *intersticios de culturas* (García de la Santa, 2013; Miquel y Sanz, 2004) que habilitan el trabajo intercultural en la clase de lengua.

En relación con el patrón de interacción a las que las actividades habilitan, podemos afirmar que están condicionados por los niveles de los grupos. Ambas propuestas recurren a organizadores gráficos para ordenar la información y el trabajo que se realiza sobre la oralidad, sea esta de naturaleza meramente expositiva (por ejemplo el último estadio de la actividad de nivel intermedio consiste en exponer las soluciones que se idearon para los diferentes problemas identificados en el entorno) o interactiva (como en el desarrollo de la actividad propuesta para el nivel básico, en la que los estudiantes deben intercambiar información sobre las actividades que realizan, lo que necesariamente implica un intercambio mediante preguntas y respuestas).

Los patrones de interacción que proyectan las actividades, básicamente, de dos tipos: entre estudiantes y estudiantes-profesor. Quizá estos patrones no revelen nada sorprendente, ya que en la tareas pedagógicas, aunque pensadas con el fin de que los alumnos utilicen la lengua para hacer cosas posibles en el mundo actual, no dejan de ser actividades en el aula que están pautadas por las instrucciones del profesor y cuyos participantes son el profesor o los mismos compañeros. Sin embargo, un acercamiento a la forma que tal interacción adquiere en el desarrollo de la actividad arroja luz sobre los diferentes roles que los alumnos adoptan y permite evaluar el grado en que estos patrones contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa, profundizando en el caudal creativo o potencial expresivo del alumnado (Martínez Agudo, 2003).

En ambas actividades vemos que no se produce una interacción basada en el intercambio mano a mano entre el profesor y el alumno. Este esquema, cuando es controlado por el docente, se estructura en base a la pregunta del docente y respuesta del alumnado. Este tipo de patrón no da lugar a la agencia del alumno, ya que este no iniciaría la comunicación ni controlaría la interacción mediante sus propias preguntas (Davies y Pearse, 2000). Las fases de las actividades propuestas que se plantean con patrón de interacción en las que interviene el profesor, por lo menos en la planificación de las actividades, fueron concebidas como instancias en que el docente adopta un rol igual al del resto de la clase, con quienes un alumno comparte la información durante su turno de exposición, o un rol de facilitador en aquellos momentos en que el alumno que tiene la palabra experimenta dificultad para articular el mensaje.

Como último aspecto en relación con los patrones de interacción, la concepción de las actividades reflejan la intención de proporcionar instancias de interacción libre y autónoma entre los estudiantes, a saber aquellos momentos en que la actividad implicaba intercambiar y negociar significados entre grupos sin la participación del profesor. Aunque no se estudian en este análisis muestras o transcripciones de las interacciones entre los estudiantes, que podría complementar este tipo de análisis a futuro, los alumnos emplean en estas instancias estrategias propias para compensar los vacíos de lengua para expresar lo que quieren en la lengua extranjera, recurren al uso de diccionarios bilingües en los celulares o, en último caso, solicitan ayuda al profesor.

8. CONCLUSIONES

En resumen, nos propusimos analizar la interacción oral en clases de ELSE en los cursos que se llevan a cabo en FHCE en convenio con Inefop, con adultos migrantes y refugiados, organizados en dos niveles: básico e intermedio. Nuestro análisis parte de los postulados del enfoque comunicativo y por tareas, desde una perspectiva intercultural.

Destacamos la pertinencia de los cursos de ELSE en el marco de una educación en derechos y de formación ciudadana dado que están orientados a brindar al estudiante herramientas para una comunicación adecuada en el contexto sociocultural en el que se inscribe. En el trabajo de aula, un clima de trabajo que respete tiempos y percepciones singulares durante los intercambios orales está en el foco y es inherente al trabajo con cualquier población y, particularmente, con una población en situación de vulnerabilidad como esta, ya sea laboral o de acceso a la vivienda. Una aproximación cautelosa al trabajo de aula que contemple las características del alumnado migrante puede evitar de esta manera que en el desarrollo de la interacción oral primen la ansiedad, la vergüenza, el miedo a equivocarse u otro tipo de emociones, que perjudican la comunicación entre pares y con el docente, a sabiendas de que manejan escasamente la lengua y no cuentan con una cultura compartida. Este trabajo intenta un análisis del grado en que las propuestas seleccionadas promueven la interacción en el aula, siguiendo los preceptos arriba mencionados.

El análisis de las actividades ilumina la conexión entre el objetivo del curso, a saber: la integración lingüística del alumnado migrante, y el anclaje de la situación comunicativa en los contextos potenciales de la realidad sociolingüística en que los alumnos pueden actuar. Este anclaje habilita, además, un trabajo en los intersticios de las culturas presentes en el aula al proveer oportunidades de intercambio de opiniones y experiencias, ya sean en relación con la vida laboral o el entorno en el que vivimos. Asimismo, las propuestas proveen actividades de andamiaje, que cumplen una doble función de organizar la interacción y contribuir al logro de los objetivos de la actividad, ya que alumnos con diferentes niveles de conocimiento de la lengua pueden beneficiarse de ellas. Por último, las diferentes matrices de interacción configuran diferentes roles comunicativos en el alumnado, desde aquellas con más control de los intercambios orales por parte del profesor a las más libres, lo que se traduce en más oportunidades de uso comunicativo de la lengua extranjera.

Un posterior estudio que profundice lo aquí planteado puede servir de complemento para analizar hasta qué punto se cumple con el objetivo de cada propuesta. De este modo, las transcripciones de las presentaciones orales pueden brindar insumos respecto de cómo las actividades, tal como fueron propuestas, permitieron el desarrollo de los estudiantes en la interacción oral presentada en esta ocasión en cada clase. Por otro lado, dado que una de las limitaciones de este estudio radica en la especificidad de los cursos abordados, sería conveniente a futuro ampliar el rango de propuestas analizadas a partir de la inclusión de actividades de interacción oral en otros cursos para migrantes y refugiados que se dicten en el Uruguay. Creemos que trabajos futuros podrían beneficiarse del estudio de una muestra mayor de propuestas de actividades y de transcripciones de alumnos.

Referencias bibliográficas

- Adami, Hervé. 2009. *La formation linguistique des migrants*. París: CLE International.
- Aguado, Teresa. 2008. Educación Intercultural, en Colectivo Yedra (coord.), *Glosario de educación Intercultural*. Madrid: FETE-UGT.
- Aguado, Teresa y Patricia Mata. 2017. *Educación Intercultural*. Madrid: UNED.
- Alarcón, Luisa y Esther Barros. 2008. La interculturalidad en la enseñanza de ELE. *Actas del Congreso Programa de Formación para el Profesorado de ELE*. Berlín: Instituto Cervantes de Berlín. 63-69.
- Bajtín, Mijail. 2002. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI. Traducción de Tatiana Bubnova.
- Béacco, Jean-Claude. 2008. Les langues dans les politiques d'intégration des adultes migrants, en Séminaire International sur l'intégration linguistique des migrants adultes. Estrasburgo, 26 y 27 de junio de 2008. Consultado en <<https://rm.coe.int/1680306efe>> el 15/10/2016.
- Behares, Luis y Claudia Brovetto. 1994. Lo oral y lo escrito en la sociedad uruguaya: anotaciones para un programa de investigaciones, en Behares, Luis y Claudia Brovetto (comps.), *Lo oral y lo escrito en la sociedad uruguaya*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. 7-25.
- Bordón, Teresa. 2015. La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas, en *RILE, Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 4. 9-30.
- Byram, Michael., Bella Gribkova y Hugh Starkey. 2002. Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Byram, Michael y Carol Morgan. 1994. *Teaching and Learning Language and Culture*. Filadelfia: Multilingual Matters.
- Canale, Michael y Merrill Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching, en *Applied Linguistics* 1. 1. 1-47.
- Caon, Fabio y Sonia Rutka. 2004. *La lingua in gioco*. Perugia: Edizioni Guerra.
- Casanova, María Antonieta. 2004. Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes, en Rayzábal, María Victoria, *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Comunidad de Madrid. 19-34.

Cicurel, Francine. 2002. La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe, en *Acquisition et interaction en langue étrangère* 16. 1-15.

Dámaso Martínez, Carlos. 2006. La diversidad lingüística en la oralidad y la escritura del castellano. Diálogo con David W. Foster, en *Lenguas Vivas*. *Revista del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández* 6. 40-47.

Davis, Paul y Eric Pearse. 2000. *Success in English Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

De Vasconcellos, Mauricio; Virginia Gründler, Lorena Piña y Cecilia Torres. (2020). Intercambiando experiencias: cursos de ELE para migrantes y refugiados, en Masello, Laura (comp.), *Español, lengua de integración en Uruguay. Vol. 3 de la serie Estudios de lenguas*. Montevideo: FHCE. 55-70.

Dolz, Joaquim; Roxane Gagnon y Santiago Mosquera. 2009. La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción, en *Didáctica, Lengua y Literatura*, 21, 117-141. Edwards, Adrián. (2016). ¿'Refugiado' o 'migrante'? ¿Cuál es el término correcto?. Recuperado de <<http://www.acnur.org/noticias/noticia/refugiado-o-migrante-acnur-insta-a-usar-el-termino-correcto/>>. Consultado el 20/09/17.

Estaire, Sheila. 2009. El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula. Madrid: Editorial Edinumen.

Estaire, Sheila. 2011. Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas, en *Marco ELE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. N.º 12, pp. 1-26. Consultado en <<http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>> el 16/10/2017.

Fernández, Claudia. 2012. La investigación en Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en Argentina y el Mercosur, en *Signo y seña. Revista del Instituto de Lingüística* 22. 5-12.

Fleischer Feldman, Carol. 2013. Metalenguaje oral, en Olson, David y Nancy Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa. Traducción de Gloria Vitale. 71-94.

Franzoni, Patricia. 1992. Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em linguística aplicada. Campinas: Unicamp.

García de la Santa, Carlos. 2013. La enseñanza de la cultura como factor motivador en la clase de ELE, en *Actas del Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica en Japón*. Tokio: Instituto Cervantes de Tokio. 135-144.

Govea, Lidia y Francisco Sánchez. 2006. La lengua extranjera y la interacción verbal en el aula, en *Laurus. Revista de educación* 12. 22. 208-223.

Guilherme, Manuela. 2000. Intercultural competence, en Byram, Michael (ed.), *Routledge encyclopaedia of language teaching and learning*. Londres: Routledge.

Hernández Sampieri, Roberto; Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. 2014. *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Hymes, Dell. 1972. On Communicative Competence, en: Pride, John y Janet Holmes (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Londres: Penguin. 269-293.

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. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Kleiman, Angela. 1998. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional, en Signorini, Inés. (org.), *Linguagem e identidade*. Campinas: Mercado de Letras. 267-302.

Klett, Estela. 2005. Características discursivas de la comunicación en clase de lengua extranjera, en III Coloquio Nacional de Investigadores en estudios del discurso. Bahía Blanca 4, 5 y 6 de agosto de 2005. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Klett, Estela. 2011. Lineamientos curriculares para la formación docente inicial orientados a lenguas extranjeras, en Klett, Estela (comp.), *Proyecto Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a la disciplina Lengua Extranjera*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Consultado en <www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005898> el 20/09/2019.

Krashen, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Los Ángeles: University of Southern California.

Liceras, Juana. 2008. Los datos de EL2 al servicio de la investigación y de la didáctica, en Félix Villalba y Maite Hernández (eds.), *Recursos para la investigación en adquisición/aprendizaje de segundas lenguas. La expresión oral en L2* I. 1. 3-62.

Martín, Susana. 2011. La evaluación de la interacción oral para la certificación lingüística en L2, en Cestero Mancera, Ana; Isabel Molina Martos y Florentino Paredes García (eds.), *La lengua, lugar de encuentro: Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. 2995-3003.

Martín Peris, Ernesto. 2004. ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?, en *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* 0. 18. 1-37.

Martínez Agudo, Juan de Dios. 2003. Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 15. 139-160.

Méndez García, María. 2015. La interculturalidad como elemento clave en la enseñanza de lenguas, en *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb*. Rabat: Instituto Cervantes de Rabat. 20-26.

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. Montevideo: MIDES.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

Miquel, Lourdes y Neus Sanz. 2004. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, en *Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera* 0. 1-13.

Montealegre, Natalia y Pilar Uriarte. 2017. Refugiado hiperreal: inmigrante ideal que imposibilita el refugio, en *Revista uruguaya de antropología etnográfica* II. 1. 41-54.

North, Brian y Enrica Piccardo. 2016. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). A Council of Europe Project, en *Language Teaching* 49. 455-459.

Nunan, David. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Orlando, Virginia. 2002. Cultura y sociedad en la enseñanza de lenguas extranjeras, en Masello, Laura (comp.), *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideo: Universidad de la República. 57-72.

Ornani, Carla. 2006. Entre la escritura y la oralidad, el metamedium, en *Lenguas Vivas. Revista del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández* 6. 32-39.

Patricio Tato, María Silvina. 2014. Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, en *Porta Linguarum* 21. 215-226.

- Puren, Christian. 2004. Perspectivas lingüísticas y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva coaccional, en Klett, Estela; Marta Lucas, y Ana María Vidal (comps.) *Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enfoque y contextos. Conferencias y foros. IX Jornadas de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lenguas Modernas*. Buenos Aires: Araucaria Editora. 55-69.
- Richards, Jack y Theodore Rodgers. 1999. Communicative Language Teaching, en *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 64-86.
- Risager, Karen. 2005. Languaculture as a key concept in language and culture teaching, en Preisler, Bent; Anne Fabricius, Hartmut Haberland, Susanne Kjarbeck y Karen Risager (eds.), *The Consequences of Mobility. Linguistic and Sociocultural Contact Zones*. Roskilde: Roskilde Universitet. 185-196.
- Ruiz Bikandi, Uri. 2000. La competencia comunicativa, en Ruiz Bikandi, Uri (ed.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial Síntesis. 101-136.
- Ryan, Richard y Deci, Edward. 2017. Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Nueva York: The Guilford Press.
- Serrani, Silvana. 2014. La noción de cultura, la lengua y los estudios hispánicos: enfoque discursivo-cultural de un poema de Benedetti, en *Intersecciones. Revista da APEESP* 2. 15-39.
- Tarone, Elaine. 2005. Speaking in a Second Language, en Hinkel Eli (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates. 485-502.
- Trovato, Giuseppe. 2016. *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE*. Madrid: Arco/Libros.
- Unesco. 2017. *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Traducción de Jenny Vargas.
- Uriarte, Pilar. 2018. Viviendo sin derecho. Migraciones latinoamericanas y acceso a la vivienda en Montevideo, en *Revista electrónica de la Secretaría de Investigación Postgrado, FHyCs-UNaM* 11. 42-60.

Título del artículo: Abordaje de la interacción oral en la clase de ELSE para migrantes
Approach to oral interaction in S2/FL in courses for migrants

Autores

Mauricio de Vasconcellos
CFE, Udelar, UCU
maurodevas@gmail.com

Virginia Gründler
DGES, CFE, Udelar
vir.grundler@gmail.com

Lorena Piña
DGES, DGETP
loreropina@gmail.com

Cecilia Torres
DGES, Udelar
ctorresrippa@gmail.com

Datos curriculares

Virginia Gründler es profesora de inglés (IPA), especialista en Enseñanza de Lenguas, mención ELE (Udelar) y magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (UAM). Dicta cursos de inglés como lengua extranjera en Enseñanza Secundaria desde 2001 y, en Formación Docente, desde 2017. Entre 2018 y 2021 dictó cursos de ELSE para migrantes y refugiados en diversas instituciones en la IM, Udelar y ANEP. Se desempeña actualmente en el proyecto de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (Udelar) en el área de fortalecimiento de lenguas, específicamente, en la línea INMIGRA (INtegración lingüística de MIGRantes) del Centro de Lenguas Extranjeras (FHCE, Udelar). Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la motivación y enseñanza-aprendizaje en las lenguas extranjeras.

Lorena Piña es profesora de educación media en la especialidad de español (Instituto de Profesores Artigas), especialista en enseñanza de lenguas, mención ELE y estudiante de la maestría de Psicología y Educación (Udelar) y del posgrado en Educación: Especialización en Liderazgo, Gestión e Innovación educativa (UM). Es docente de Idioma Español en la Enseñanza Secundaria desde 2010 y se desempeña actualmente en el Centro de Recursos para estudiantes con baja visión de esta misma organización, además de ocupar la subdirección de la Escuela Técnica Cerro, Maestro Nicasio García (Universidad del Trabajo del Uruguay). Entre 2017 y 2019 llevó adelante el dictado de clases de ELSE a migrantes y refugiados, a partir del cual se ha especializado en el estudio de las prácticas de *letramento* con esta población.

Cecilia Torres es Magíster en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad y egresada del Diploma de Especialización de Enseñanza de Lenguas, mención ELE, ambos posgrados ofrecidos por la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay). Actualmente cursa el Doctorado en Literatura de la Universidad del Buenos Aires. Es docente de los cursos de ELE y ELSE de la Universidad de la República. Ha publicado artículos en revistas y libros en torno a los estudios de traducciones realizadas en Uruguay, así como de la enseñanza de ELSE a migrantes y refugiados. Se desempeña actualmente en el proyecto de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (Udelar) en el área de fortalecimiento de lenguas, específicamente, en la línea INMIGRA (INtegración lingüística de MIGRANTES) del Centro de Lenguas Extranjeras (FHCE, Udelar).

Mauricio de Vasconcellos es profesor de inglés y literatura (IPA), traductor público en inglés, especialista en Enseñanza de Lenguas, mención ELE y estudiante de la maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad (Udelar). Dicta cursos de lengua inglesa en Enseñanza Secundaria desde 2000 y de lengua y literatura inglesa en Formación Docente desde 2012. Desde 2019 dicta cursos de ELE para alumnado de intercambio y población migrante (UCU, Udelar). Es actualmente profesor adjunto de Español Lengua Extranjera en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar). Sus temas de interés es el abordaje de la interculturalidad en las clases de lenguas extranjeras.