

Uso de WhatsApp en la enseñanza de español a migrantes senegaleses en Buenos Aires: algunos desafíos y soluciones



Sofía Blasco López

Universidad de Buenos Aires. Correo: <sofiablascalopez@gmail.com>.

Virginia Saavedra

Universidad de Buenos Aires. Correo: <virginiasaavedra@gmail.com>.

Nélida Murguía Cruz

CONICET - Universidad de Buenos Aires, Instituto de Lingüística (IL). Correo: <nelida.murguia.cruz@gmail.com>.

Sofía Gutiérrez Böhmer

Universidad de Buenos Aires. Correo: <sofia.bohmer@filo.uba.ar>.

Resumen

Durante los meses que lleva el año 2021 trabajamos en un proyecto de enseñanza de español a un grupo de migrantes senegaleses que se conformarán en un proyecto productivo textil. Este trabajo fue realizado de manera virtual a través de grupos-aula en la aplicación para dispositivos móviles conocida como WhatsApp. En el presente artículo describimos a la población senegalesa en Argentina, algunas dificultades pedagógicas que se presentan a partir de las características de esta población en la enseñanza del español, profundizamos en las particularidades, ventajas y desventajas del uso de WhatsApp como canal para nuestras clases, compartimos las decisiones pedagógicas que tomamos para llevar adelante nuestro proyecto y algunos aspectos que entendemos es relevante mejorar.

Palabras clave: enseñanza de español como lengua segunda y extranjera, migración senegalesa en Argentina, plataformas virtuales, WhatsApp.

Quién es quién

Trabajamos en un proyecto de enseñanza de español a un grupo de migrantes senegaleses que se conformarán en un proyecto productivo textil. Quienes integramos el equipo

docente nos sumamos sosteniendo una perspectiva política-pedagógica enmarcada en el ideario freireano de la educación popular transformadora, democrática y constructora de protagonismo popular. Este ideario toma forma material a través de procesos ético-políticos y liberadores de todas las capacidades y potencialidades críticas y creadoras de las personas. Dirigidos a cambiar las condiciones que producen las asimetrías en cualquiera de los ámbitos de las relaciones humanas, estos procesos realizan aportes concretos a la restitución del acceso a derechos y validan conocimientos y maneras de producirlos para sujetos que se encuentran en una situación de vulneración (Jara Holliday, 2019: 15).

En este sentido, nuestra práctica educativa se alinea con el concepto de *educación liberadora* de Freire (1984: 89), para el cual la educación no consiste en una mera transferencia o transmisión del saber ni en depositar informes en los educandos, ni en la “perpetuación de los valores de una cultura dada”, ni en el “esfuerzo de adaptación del educando a su medio” (Freire, 1984: 89), sino en una relación gnoseológica en la que educador-educando —el educador que aprende— y educando-educador —el aprendiz que educa— son ambos sujetos cognoscentes frente a objetos cognoscentes que los mediatizan (Freire, 1984: 90). Este educando-educador del que hablamos, por tanto, es todo menos infantil.

Como señalan Ávila Huidobro *et al.* (2014: 93), sabemos que la universidad pública puede ser un actor clave en la transformación social. Por tal motivo, creemos muy importante generar espacios de diálogo que permitan construir lazos sociales, institucionales y organizacionales genuinos. En adición, coincidimos con Eduardo Nicol (1965) en la valorización que el autor hace de la relación dialógica como fundamental e indispensable para el acto del conocimiento: como dice Freire, la función del pensamiento no debería designarse por un sustantivo, sino por un verbo que comprendiese, como régimen sintáctico, el objeto de la acción y un complemento de compañía (Freire, 2002: 74). Así, más allá del sujeto pensante y del objeto pensado, habría la exigencia de otros sujetos pensantes.

Este proyecto de enseñanza de español a migrantes senegaleses es el trabajo conjunto de diversas personas cumpliendo distintos roles. Por un lado, está el equipo pedagógico, conformado por docentes, estudiantes avanzadas y graduadas de la carrera de Letras, pertenecientes en su mayoría a la cátedra de Gramática “C” de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, a cargo de la Dra. Claudia Borzi.

Por el otro, el proyecto productivo textil en el que se enmarca este curso es organizado por el Ministerio de Desarrollo Social en articulación con la Asociación de Residentes Senegaleses de Argentina (ARSA) y financiado por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM).¹ El Ministerio de Desarrollo Social y la OIM centralizan la comunicación con el grupo, garantizan materiales para las clases de español, como cuadernos y lápices, realizan la impresión del cuadernillo que se utiliza en las clases y distribuyen chips con datos para que los estudiantes tengan conexión para las clases.

En tercer lugar, mujeres del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), especializadas en el estudio de la migración senegalesa, operan como asesoras y registran el desarrollo del proyecto productivo con el fin de determinar sus potencialidades y efectos dentro de la comunidad.

1 Desde el Ministerio de Desarrollo Social se convocó a la realización del curso de español con la finalidad de integrar conocimientos idiomáticos que faciliten el desarrollo del proyecto productivo, incorporando usos de la lengua no solo para la vida cotidiana, sino que puedan responder a las necesidades de las distintas actividades relacionadas con el proyecto textil.

Participan del proyecto 46 estudiantes, a quienes dividimos en cuatro grupos-aula de WhatAapp de acuerdo con su nivel. Este espacio virtual es el lugar de encuentro sincrónico durante las clases.

Al mismo tiempo, en cada grupo-aula hay un tutor de origen senegalés que se encarga de acompañar pedagógicamente el proceso de enseñanza, de incentivar y estimular la participación, de recordar los horarios y hacer el seguimiento del presentismo en clase. Estas personas hablan el español con fluidez, no participan de la clase en calidad de estudiantes y tienen un vínculo con el grupo más allá de esta. Durante la clase, los tutores traducen en los casos necesarios, colaboran con sus compañeros en la resolución de las consignas y les animan a participar. En muchas ocasiones, son quienes “rompen el hielo” respondiendo las consignas para ejemplificar y estimular la participación. Es decir que, además de ser parejas pedagógicas de las docentes, fortalecen la grupalidad y garantizan el entendimiento. Asimismo, otro rol muy importante que cumplen es el seguimiento académico de los estudiantes: asistencia a clases y atención a cualquier tipo de situación personal que surja con los estudiantes, tales como si ya tienen o no los materiales para las clases, si están llegando tarde a las clases o si llegan a acumular inasistencias.

En el orden de lo práctico, las clases las llevamos adelante dos veces por semana durante una hora y están distribuidas en cuatro grupos de acuerdo con la cantidad de estudiantes y el nivel de alfabetización, a saber, un grupo de nivel inicial, dos de nivel intermedio y uno de nivel avanzado. También, diseñamos y preparamos el material didáctico que incluye un cuadernillo, imágenes para compartir por WhatsApp durante las clases, y el grabado y edición de videos y audios.

Una fortaleza del proyecto es el trabajo colectivo y colaborativo del equipo docente. En primer lugar, diseñamos en conjunto el cuadernillo de español que es el material pedagógico con el que trabajamos cada clase. En varios sentidos, esto es una gran ventaja. Por un lado, porque tomar decisiones pedagógicas conjuntas sobre el material utilizado para aprender y enseñar permite que todas tomemos en consideración las distintas dificultades y posibilidades de enseñanza de cada nivel más allá del grupo que cada una tenga a cargo. Por otro lado, resulta más fácil resolver imprevistos como reemplazar a una compañera que por diversos motivos no pueda dar una clase. Además, esta forma de trabajo permite construir ámbitos laborales colectivos, solidarios, participativos, que ponen en valor las distintas experiencias respecto a la enseñanza y al aprendizaje del español como lengua extranjera: lo que una no sepa, puede saberlo la otra.

Desde una visión solidaria y respetuosa del otro en su alteridad, proponemos actividades en las que el sujeto pedagógico (Puiggrós, 1990: 30) —entendido como el encuentro entre estudiante y docente— pueda desarrollar y mejorar sus destrezas comunicativas en español. En este sentido, coincidimos con Freire en lo que respecta a la comunicación: esta implica una reciprocidad que no puede romperse, que es central para la transmisión del conocimiento y que no es una mera extensión de un contenido. La educación, por tanto, es comunicación, es diálogo en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores (Freire, 1984: 75 y 77).

Así pues, comenzamos las clases sin habernos encontrado. Para fortalecer y validar el espacio fue fundamental el rol de los tutores. Con el mismo objetivo, establecimos rutinas, tipos de dinámicas, consignas, recursos, propuestas didácticas y estructura de clase similar en cada encuentro. En ese sentido, las docentes mantenemos una reunión semanal. Este espacio de encuentro nos permite tomar decisiones respecto a diferentes temas: la conformación de los cursos, el resultado de cada clase, problemáticas surgidas en clase, materiales y modos de generar las mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en este complejo contexto.

A continuación describimos a la población senegalesa en Argentina. Luego, en el tercer apartado, planteamos algunas dificultades pedagógicas que se presentan a partir de las características de esta población en la enseñanza del español. En cuarto lugar, comentamos las características, ventajas y desventajas del uso de WhatsApp como canal para nuestras clases. Asimismo, en el quinto apartado compartimos una serie de decisiones pedagógicas que tomamos para llevar adelante nuestro proyecto, así como algunos aspectos que, entendemos, es relevante mejorar. Por último, hacia el final del trabajo presentamos nuestras conclusiones.

Características de la población senegalesa en Argentina

La comunidad senegalesa presente en Argentina forma parte de un flujo de migraciones de origen africano occidental hacia Sudamérica, que se intensificó a principios del siglo XXI (OIM, 2017), lo que conocemos como *migraciones sur-sur* y generalmente de carácter transnacional. Diferentes autoras han caracterizado a la migración senegalesa precisamente como transnacional (Espiro, 2020; Kleidermacher, 2016); es decir, son migrantes que mantienen recurrentes prácticas sociales, comunicativas y económicas con el origen, a través de visitas ocasionales, llamadas diarias, envío de remesas, entre otras, y, por lo regular, tienen la expectativa de retornar definitivamente a Senegal o migrar a otro país. Todo esto, como veremos, tiene un impacto en el aprendizaje del español.

Como lo indica Kleidermacher (2016), la población senegalesa posee una importante tradición de migración, ya sea interna, dentro de África o hacia otros continentes, sobre todo Europa. Esta práctica suele responder a un proyecto familiar, donde alguien sale a trabajar al exterior para sostener económicamente a su familia —generalmente compuesta por padres y madres, tíos y tías, hijos e hijas y abuelos y abuelas—; además, muchas veces también representa un tránsito de los varones hacia la madurez y posee un valor en términos culturales y religiosos dentro del Islam (Espiro, 2020).

A diferencia de los migrantes provenientes de países limítrofes, no existen relaciones culturales, históricas ni lingüísticas entre la población senegalesa y la argentina. Sin embargo, su llegada, a partir de los años noventa, se explica por diversos factores: por un lado, la diversificación de los destinos migratorios y el endurecimiento en las fronteras europeas; por otro, la rentabilidad económica que ofrecía Argentina en esa época cuando un dólar equivalía a un peso, junto con un imaginario positivo del país, a veces considerado como europeizado, así como la normativa migratoria que define la migración como un derecho (Zubrzycki, 2018; Zubrzycki y Sánchez Alvarado, 2016). En ese momento existía representación diplomática entre ambos estados, lo que facilitaba el trámite de visas para ingresar.

Con el tiempo, la migración senegalesa se ha mantenido gracias al desarrollo de las redes y cadenas migratorias; es decir, la transferencia de información y ayuda prestada por familiares o compatriotas que facilitan el arribo e inserción de quienes recién llegan (Pedone, 2010). Esto, a pesar de que las condiciones de ingreso y permanencia en Argentina se fueron complicando con la crisis sociopolítica y económica de 2001, que llevó al cierre de la embajada en Senegal y la devaluación del peso. A esto se suma el crecimiento de la violencia policial contra esta población, sobre todo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Para esta migración —extra-Mercosur— no existen criterios de radicación y no pueden entrar sin visa, por lo que a menudo ingresan por pasos fronterizos no habilitados y tramitan la petición de refugio, que no suele ser otorgada; esto provoca situaciones de

irregularidad migratoria, lo que lleva a una vulneración de derechos. En 2013 se lanzó un programa de regularización para esta población, pero quienes ingresaron después de dicha fecha o no pudieron conseguir toda la documentación, no lograron acogerse al mismo (Zubrzycki, 2018). Actualmente está en marcha la preparación de un nuevo programa de regularización.

No se conoce con exactitud la cantidad de senegaleses en Argentina; se calcula que hay entre 4.000 y 5.000, la mayoría hombres jóvenes (Espiro, 2020). Aunque algunos han conseguido trabajar en empleos formales, casi todos se dedican a la economía popular como vendedores ambulantes en las principales calles de las ciudades, donde despliegan su mercadería, la cual compran a mayoristas en el país (Kleidermacher, 2012). Es en este contexto, sobre todo, donde se ha observado la presencia de violencia policial, como ha sido documentado por el Ministerio Público de Defensa (2018) y la Presidencia de la Comisión Especial de Seguimiento y Prevención de la Violencia Institucional (2019).

Con respecto a sus perfiles lingüísticos son varios los puntos a considerar. Como lo hemos sintetizado en otros trabajos (Murguía, 2020; Kleidermacher y Murguía, 2021), la senegalesa es una sociedad plurilingüe, determinada por sus raíces étnicas y religiosas, por el colonialismo francés y por sus trayectorias migratorias y laborales. Las distintas etnias que conforman Senegal, entre las principales wolof, diola, serere y peul, poseen cada una su lengua y son consideradas nacionales; entre ellas, el wolof es la que funciona como lengua vehicular y ha llegado, en ocasiones, a desplazar a otras lenguas. Por otra parte, la lengua oficial es el francés, pero no toda la población la domina, salvo quienes asistieron a la escuela pública, que hasta hace unos años no era obligatoria (Cisse, 2005).

En este sentido, una parte importante de la población no se encuentra alfabetizada en abecedario latino y posee dificultades de lectura y escritura en su propia lengua o en el francés. De acuerdo con la Agencia Nacional de Estadística y Demografía (2016) de Senegal, la tasa de alfabetización es menor al 52%. Cabe decir que el wolof es tradicionalmente ágrafo, aunque en las últimas décadas su escritura ha ido ganando presencia (Swigart, 2000). El árabe también forma parte de sus repertorios lingüísticos, aunque suele estar restringido a la lectura del Corán y otros textos religiosos. Finalmente, puede agregarse el conocimiento de las lenguas de los lugares a donde migran.

A pesar del desafío que representa el no dominar la lengua estándar, en este caso el español, así como los bajos niveles de alfabetización, podemos afirmar que la migración senegalesa posee un gran repertorio lingüístico y ha desarrollado fuertes estrategias comunitarias para migrar a muy diversos sitios sin tener lazos históricos ni lingüísticos, lo cual en sí representa un capital simbólico; suelen aprender la lengua “en la calle” rápidamente, como ellos mismos dicen, y no acostumbran tomar cursos de idioma (Kleidermacher y Murguía, 2021).

La torre inclinada de ELE

En consonancia con lo antes expuesto, la mayoría de nuestros estudiantes son varones de entre 18 y 50 años, migrantes senegaleses que viven en situación de vulneración social y económica. Estas circunstancias limitan el repertorio de propuestas pedagógicas para la enseñanza de español. Así, detectamos cuatro situaciones que debemos tener en cuenta para las clases.

En primer lugar, la gran mayoría de los estudiantes se dedican a la economía popular como vendedores ambulantes. Debido a la especificidad de su actividad laboral, permanecen en los puestos o en la calle hasta tarde, usualmente después de las 20:00 hs.

Es por esto que las clases deben ser estrictamente después de que salgan del trabajo y/o levanten sus puestos. Una dificultad que se desprende de lo anterior es que las clases deben realizarse a la noche, necesariamente después de su jornada laboral, momento del día en el que, por lo general, están más cansados y/o deben comer. Esto lleva a que, en algunas ocasiones, lleguen tarde a las instancias de clase y a que haya cierta irregularidad en la asistencia.

En segundo lugar, por las características de su trabajo y por el repertorio lingüístico con el que cuentan, la adquisición de la lengua española, en general, se produce en un entorno informal, es decir, a partir de situaciones reales de comunicación cotidiana y no en un marco orientado específicamente hacia el aprendizaje. Así, en algunas ocasiones, muchos consideran de poca utilidad las clases de español, porque entienden y pueden hacerse entender. En algunos casos, eligen no hacerlo porque su plan es volver a Senegal o mudarse de país, en cuyo caso el desarrollo de destrezas lingüísticas más allá de situaciones ineludibles se vuelve innecesario.

En tercer lugar, a la hora de pensar las clases debemos tener en cuenta que, como muchos de nuestros estudiantes tuvieron baja exposición escolar oficial en su país de nacimiento, en general no han desarrollado hábitos áulicos occidentales o tienen bajos niveles de alfabetización en abecedario latino.

Por último, recordamos que trabajamos específicamente con sujetos adultos, cuyas circunstancias personales desconocemos en detalle, pero que nos consta son de extrema complejidad, y no debemos dejar de tratarlos como tales. Por tanto, debe mantenerse en mente en todo momento que sus posibles situaciones de vulneración socioeconómica y la falta de hábitos áulicos, y en la gran mayoría de los casos de una educación formal, no significa de ninguna manera que los estudiantes deban ser infantilizados. Como señala Rojas, la idea de un sujeto vulnerado tanto desde el punto de vista social como cognitivo puede llevar a la concepción del estudiante como “persona necesitada de contención”, así como a una tendencia a establecer relaciones casi mecánicas entre pobreza económica y pobreza de aprendizaje, las cuales a su vez llevan a envolver al estudiante en una suerte de “atmósfera de infantilización” (2014: 93). Esto puede llevar a los docentes a la falsa impresión de que necesariamente tienen que ejercer una “tutoría contenedora” (Rojas, 2014: 93), algo que finalmente resulta poco productivo, porque naturaliza la dependencia o incapacidad e, incluso peor, le impide al adulto construirse con rasgos diferentes a los del niño.

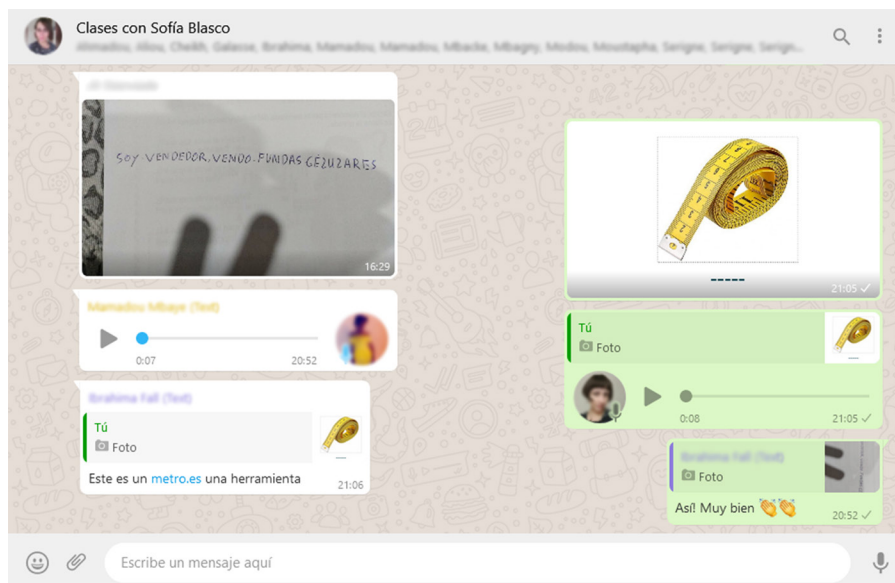
En definitiva, nuestros estudiantes son trabajadores de la economía popular que, por lo general, venden su mercadería en la calle hasta la noche, por lo que las clases deben hacerse después de su jornada laboral y, dado que para ese momento del día suelen estar muy cansados, en ocasiones sucede que, o llegan tarde o tienen intermitencia en la asistencia a clases. Aunque pertenecen a un grupo social con grandes complejidades y vulneraciones son adultos y por las circunstancias de su trabajo y su vida en Buenos Aires, pueden entender y hacerse entender en español, por lo que para muchos no es una prioridad tomar clases.

Como docentes, consideramos muy importante poder establecer un vínculo mínimo de confianza y reconocimiento mutuo. De modo que para que la instancia de clase sea lo más productiva posible para todos, debemos obrar con constancia, interés —demostrado en la producción de actividades y materiales adecuados al grupo— y, de más está decirlo, respeto al otro en su alteridad.

WhatsApp o muerte

Debido al contexto de emergencia sanitaria a causa de la pandemia por Covid-19, en todos los espacios y niveles educativos se hizo necesario el poder conectarse a Internet y contar con dispositivos electrónicos para acceder a una propuesta pedagógica. Según reveló el segundo informe elaborado por el Observatorio Argentinos por la Educación, WhatsApp fue el medio más utilizado por las escuelas argentinas para la propuesta de tareas, usado en 80% de los casos encuestados (Narodowski, 2020: 3). Este dato, aunque no es específico de la educación para adultos, da cuenta de la centralidad de, por un lado, un soporte que no fue exactamente pensado con fines educativos y, por el otro, del acceso a Internet y a los dispositivos electrónicos. Nuestra población estudiantil no es ninguna excepción: en general, son muy pocos quienes tienen un plan mensual en su celular; por el contrario, utilizan tarjetas con datos. Considerando, entonces, que para acceder a la propuesta pedagógica virtual de las clases de español no cuentan con computadoras ni tablets, sino sólo celulares, y que sólo algunos disponen de señal de tecnología móvil inalámbrica en sus casas —lo cual hace difícil que puedan acceder a una llamada grupal vía Zoom o recibir una gran cantidad de material multimedia para trabajar—, nuestras clases tienen lugar, necesariamente, a través de la aplicación WhatsApp.

En este contexto de desespero en el que más de una docente querría ponerse a llorar en un rincón, WhatsApp se constituye en nuestra principal herramienta, la cual, pese a todas sus desventajas, hace posible la clase.



El jenga tecnológico

Depender tanto de la tecnología tiene sus inconvenientes. Concretamente, nosotras identificamos cinco desventajas o, si se quiere, “piezas” de nuestro jenga.

En primer lugar, pensar una clase virtual dando por sentado que vamos a poder producir diapositivas maravillosas y luego compartirlas en tiempo real mientras estamos en una llamada virtual con nuestro grupo de estudiantes puede ser relativamente fácil, pero la foto cambia un poco cuando el único soporte tecnológico disponible es un

celular, a veces con una memoria limitada, a veces con datos limitados o, directamente, sin ningún tipo de acceso a Internet. La presentación compartida pensada para una pantalla de computadora puede tambalear ante la realidad de una herramienta que es, por su naturaleza, de uso intermitente: los alumnos no pasan la hora de clase mirando la pantalla, sino que minimizan la aplicación para luego volverla a abrir.

Cabe mencionar la dificultad agregada, propia de cualquier clase virtual, que implica el que los estudiantes suelen usar sus dispositivos en espacios compartidos con familiares u otros compañeros, o, en su defecto, en la calle. Esto puede llevar a que haya interferencias al momento de escuchar o producir audios o bien para leer con atención las propuestas pedagógicas o escribir en sus cuadernillos.

En tercer lugar, tenemos las limitaciones comunicativas propias de elegir una herramienta como WhatsApp como soporte. La comunicación mediada por WhatsApp invisibiliza los cuerpos e imposibilita el lenguaje corporal y gestual, elemento central para la clase, ya que constituye el punto de partida para una comunicación mínima, intuitiva y gestual —sobre todo en los niveles iniciales de alfabetización— entre docente-estudiante y que implica la necesidad de crear en el aula un clima que facilite y amplifique la comunicación no verbal (Delgado, 2008: 38). Esta carencia que se presenta en toda comunicación por mensajería de texto es incluso más problemática para una clase de una lengua extranjera, en la que la posibilidad de comunicación gestual, hacer señas, miradas, puede colaborar en la comprensión de alguna expresión que resulte desconocida o para transmitir una idea.

En cuarto lugar, tenemos la pieza de las interacciones de las clases. Mientras que en un contexto de clase presencial es normal e incluso deseable que se produzcan interacciones entre los estudiantes,² en nuestras clases éstas son fundamentalmente docente-estudiante y estudiante-docente, haciendo muy difícil, en general, la interacción grupal entre pares en el aula, la cual debe constituirse como un espacio seguro en el que se aprenda en colaboración (García Collado, 2017: 34). Así, aunque los estudiantes suelen escuchar todos los audios grabados por sus compañeros, es inusual que respondan a éstos, a no ser que se trate de instancias de carácter social más específicas, como, por ejemplo, el saludo.

Como quinta pieza, y una de las más grandes por cierto, reconocemos la dificultad que reviste que los estudiantes realicen actividades comunicativas orales o escritas, así como que realicen una reflexión gramatical a partir del uso (Tapia y Riestra, 2014: 186).³ La dificultad en la reflexión gramatical se trata, en parte, de un problema de portabilidad de los materiales —cuadernos, lápices y demás—: sencillamente no los llevan consigo si están trabajando en la calle o volviendo de sus trabajos. Muchas veces, tampoco logramos que tengan una producción escrita en papel y le saquen una foto; por lo general

2 En diversos trabajos se ha señalado que las modificaciones interactivas producen una mayor comprensión que las modificaciones lingüísticas (Alcón Soler, 2001; Pica, Doughty y Young, 1986; Pica, Young y Doughty, 1987; Pica, 1991), las cuales, además, favorecen aspectos que, desde un punto de vista teórico, facilitan la adquisición: tomar consciencia de la diferencia entre el interlenguaje y la lengua objeto de estudio, formar hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje y favorecer el conocimiento metalingüístico (Alcón Soler, 2001: 15).

3 Específicamente, cuando hablamos de actividades comunicativas de carácter oral, nos referimos tanto a situaciones comunicativas de expresión propiamente dichas, como aquellas otras en las que un mismo interlocutor puede adoptar los papeles de emisor y receptor (Pinilla Gómez, 2010: 98). Por su parte, cuando hablamos de actividades comunicativas de carácter escrito, nos referimos a actividades orientadas a escribir como estrategia de aprendizaje para fijar y aprender estructuras gramaticales y formales, así como aprender vocabulario y aprender a escribir descripciones, narraciones y argumentaciones (Sánchez, 2009: 26-27).

prefieren escribir con el teclado del celular, el cual ofrece la herramienta predictiva que provee una palabra correctamente escrita. Esta preferencia de los estudiantes entraña para nosotras una dificultad para determinar su nivel de escritura y, en consecuencia, de escolarización. Este factor es relevante para mejorar nuestras estrategias pedagógicas, puesto que la educación previa en el país de origen parece ser el mayor determinante para un mejor aprendizaje del español, incluso más que el tiempo de residencia en Argentina u otro país hispanohablante (Murguía *et al.*, 2020: 10).

¿Es un pájaro? ¿Es un avión? No, es WhatsApp

Pese a todo, coincidimos con Mazana (2018) y Bouhnik y Deshen (2014) cuando señalan que existen muchas razones por las que las personas adoptan WhatsApp como su principal herramienta de comunicación: el bajo costo de la aplicación, la habilidad de enviar un número ilimitado de mensajes, la inmediatez, el deseo de ser parte de una tendencia dado que generalmente el usuario potencial ya tiene familiares y amigos que usan la aplicación, la posibilidad de tener una conversación con varios amigos simultáneamente, el acercamiento a una comunidad de familiares o amigos y un cierto sentido de privacidad (Bouhnik y Deshen, 2014: 218).

Ahora bien, ¿qué es exactamente WhatsApp? Como muchos saben, WhatsApp es una aplicación que funciona en la mayoría de los dispositivos móviles y permite a sus usuarios crear grupos y generar una conversación entre sus participantes en tiempo real. Es una aplicación económicamente accesible y que tiene la capacidad de enviar mensajes, fotos, documentos en formato PDF o Word, videos y audios de forma inmediata.

WhatsApp, como otras redes sociales, posee numerosos rasgos que pueden contribuir al proceso de aprendizaje, tales como animar al aprendizaje colaborativo, la participación activa, la posibilidad de aprender en cualquier lugar y en cualquier momento. Sin embargo, investigaciones revelan que hasta no hace mucho esta herramienta no estaba siendo ampliamente implementada (Bouhnik y Deshen, 2014: 219).

WhatsApp es, en conclusión, una plataforma con la que los estudiantes están sumamente familiarizados y que usan en su vida diaria. Es además una aplicación que puede utilizarse sin la necesidad de conexión inalámbrica, ya que la mayoría de las recargas telefónicas permiten usarla gratuitamente por una determinada cantidad de tiempo, o bien incluyen cierta cantidad de datos gratis para emplear específicamente en dicha aplicación. Esto permite que WhatsApp se profile como el canal más accesible a disposición, al punto de ser considerada por algunos autores como una de las primeras tecnologías que entraron al aula sin entrenamiento o supervisión de administradores, dado que docentes y estudiantes ya la utilizan en su vida privada y sus ventajas le permiten convertirse naturalmente en una tecnología de carácter educativo (Bouhnik y Deshen, 2014: 229).

Elige tu propia aventura: decisiones pedagógicas

Para poder realizar las clases de español en este contexto, creamos un grupo-aula de WhatsApp, en el que, en el día y horario pautado, se genera comunicación sincrónica para llevar adelante la clase, a diferencia de lo que sería mantener un mero grupo para transmisión de información y tareas. Este grupo-aula se usa exclusivamente para las actividades pedagógicas en tiempo real. Los estudiantes tienen otros grupos

para comunicarse respecto a otros temas. De este modo, brindamos una respuesta alternativa a la asincronía como modalidad principal de la conexión, una asincronía que no sería efecto de una decisión pedagógica, sino de los —limitados— recursos digitales. Es un intento por construir respuestas con lo disponible, adaptando las propuestas pedagógicas al contexto. Ahora vamos a ver cómo.

El uso de imágenes puede potenciar el trabajo de enseñanza de una lengua extranjera, mediante operaciones como reforzar vocabulario y ayudar a comunicar una idea, entre otras. El que la tecnología medie la enseñanza nos abre un abanico extra de posibilidades visuales, razón por la cual es importante tener un criterio de selección marcado a la hora de desarrollar los materiales. Algo tan ordinario como elegir la tipografía que vamos a usar en nuestros materiales tiene que ser una decisión consciente: la tipografía tiene que ser simple y fácil de leer, con variación entre mayúsculas y minúsculas. Adicionalmente, tiene que ser revisada para evitar casos en los que las grafías puedan ser peligrosamente similares; algunos de los casos más problemáticos suelen ser la “l”, la “i”, la “a” y la “b”. Las tipografías que nosotras usamos son, por ejemplo, *Raleway* o *Roboto*. Recomendamos también el uso de imprenta, no cursiva, puesto que es el alfabeto al que más se exponen. La aparición de la cursiva puede generar confusión en personas con bajo nivel de escolarización.

Además de la tipografía, las imágenes utilizadas no deben ser demasiado distractivas ni sobrecargadas; lo ideal es apostar por algo simple o incluso un fondo blanco, acompañado en todo caso con una imagen que ayude a identificar el significado de lo escrito. Esto se debe a que la explicación de una consigna con muchos elementos distractores se transforma con facilidad en una emisión de mayor complejidad sintáctica y, por tanto, mayor opacidad en la comprensión. Es mejor minimizar la presencia de elementos que puedan generar confusiones, malos entendidos o distracciones a la hora de realizar una tarea. En aquellos casos en los que haya más de una imagen y/o texto, sirve enumerar todo para poder invocar cada elemento con la mayor economía posible. Para mayor legibilidad, los materiales gráficos deben tener un tamaño de fuente grande y poco texto. El mejor formato de imágenes para trabajar es el horizontal, ya que, de esta forma, la imagen se visualiza completa sin necesidad de abrirla en pantalla completa.

Por otro lado, la falta de presencialidad hace que algunas consignas que inicialmente pueden parecer muy sencillas —como asociar de manera oral una imagen a una palabra—, se vuelvan consignas de explicación compleja. Para salvar este inconveniente, es importante que les docentes exploren diferentes maneras de explicar una consigna para encontrar aquella que sea más breve y clara; al mismo tiempo, hay que apoyarse en la figura del tutor y, en un caso de éxito, repetir el tipo de consigna para que se asiente y poder aprovecharla en futuras actividades.

Otro recurso particularmente productivo son los videos. Si en ellos participan los docentes, permiten corporizarles y escuchar su voz junto con otras voces. Muchas veces es útil que los videos tengan subtítulos, ya que no sólo facilita la comprensión de lo dicho, sino que además puede ser un recurso adicional al momento de pensar propuestas didácticas (por ejemplo, una secuencia en la que la explotación del material comience con el video sin sonido, luego, el mismo video con sonido y, por último, con sonido y subtítulos).

Finalmente, en ocasiones, se puede optar por replicar un mensaje escrito con uno oral vía audio o viceversa cuando haya sospecha de que los estudiantes reconocerán las palabras oralmente, pero desconocerán cómo se escriben, o la situación contraria.

Próximamente, en nuestras aulas

Si bien hemos podido sortear distintas dificultades que se fueron presentando a lo largo de nuestro trabajo, hay otras que nos parece importante mejorar en el futuro. Vamos allá.

En primer lugar, creemos que sería de gran utilidad desarrollar un soporte virtual accesible que contenga los materiales y las propuestas pedagógicas, ya sea una aplicación para celulares o un sitio web *responsive*⁴ al que se pueda acceder desde un celular. Como señalamos anteriormente, muchas veces los estudiantes no llevan consigo los cuadernillos y el celular es el dispositivo que todos tienen y utilizan y en muchos casos es el único con el que cuentan. Por otro lado, en algunos momentos de la cuarentena resultó difícil hacer llegar los cuadernillos a todos, por lo que algunos no dispusieron del material para las clases. Este espacio virtual debe estar diseñado de manera que los diversos materiales sean relativamente fáciles de encontrar, procurando un peso liviano y, por sobre todo, debe estar diseñado específicamente para ser *responsive* en dispositivos móviles, a los que deberá estar especialmente orientado.

Por otro lado, al comienzo del proyecto tomamos la decisión, por una cuestión de tiempo, de diseñar y utilizar en las clases de español un cuadernillo multinivel, es decir, el mismo cuadernillo para todos los grupos, que cada docente debía explotar de acuerdo con las características de su alumnado. Para la siguiente etapa, tenemos el objetivo de diseñar materiales específicos para cada nivel, teniendo en cuenta las características de los diferentes grupos.

También debemos mejorar la articulación en el trabajo docentes-tutores. Sería deseable, por ejemplo, pautar algún encuentro breve con los tutores de manera que las docentes podamos compartir previamente la planificación de las clases. De este modo, ellos conocerán los objetivos de las clases y de las actividades, dando más organicidad al encuentro. Así, se podrá organizar y pautar cuándo traducir y cuándo no, cuándo es conveniente que les estudiantes lean soles y cuándo es más necesaria su intervención. Creemos que sería muy potente contar con estos espacios de planificación y de acuerdos conjuntos para tomar decisiones que impacten positivamente en las posibilidades de las clases.

Y colorín colorado...

Nuestra experiencia de enseñar español a migrantes senegaleses como lengua extranjera se enmarca en un proyecto de extensión y de investigación de la cátedra de Gramática “C” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Partimos desde una posición ética en la que la universidad desarrolla estrategias de aprendizaje, intervención social y comunicación —y no de mera extensión— de contenidos (Freire, 1984: 25). Así, creemos que la universidad no debe pensarse a sí misma exclusivamente como agente solucionador de problemas, sino que debe acompañar además los procesos de transformación social vinculados a políticas públicas y acciones protagonizadas por los sectores populares (Ávila Huidobro *et al.*, 2014: 97).

4 Cuando hablamos de un diseño *responsive*, hacemos referencia a la idea de que un sitio web debería mostrarse igual de bien en todo tipo de dispositivo, desde monitores de pantalla panorámica hasta teléfonos móviles. El diseño *responsive* se logra a través de Media Queries de CSS (Cascading Style Sheets).

En ese sentido, hemos generado una red compuesta por un entramado de vínculos que nos contiene y sostiene. Con el propósito de dar respuesta a una demanda concreta con las herramientas que estudiantes y docentes teníamos a mano, decidimos desarrollar las clases utilizando WhatsApp. Desarrollamos estrategias visuales para potenciar el uso de la herramienta: placas, vídeos y audios. Diseñamos, imprimimos y distribuimos entre los estudiantes un cuadernillo para disminuir los archivos compartidos por WhatsApp y para que se facilite la lectura y la realización de ejercicios y actividades. Nos apoyamos en los tutores, quienes traducen, acompañan y potencian nuestras iniciativas pedagógicas. Por otro lado, el trabajo articulado con otras instituciones y organizaciones facilitó muchos aspectos relevantes de la propuesta pedagógica. Además, el trabajo colectivo dentro del equipo docente permite sostener y tomar decisiones colaborativas en un contexto tan adverso como el de una pandemia.

Como docentes, somos conscientes de las dificultades y desafíos que puede implicar trabajar de un modo tan estrecho con las nuevas tecnologías, pero hemos visto resultados positivos que justifican su uso y consideramos que, en definitiva, el trabajo interdisciplinario y colectivo constituyen el medio más eficiente para llegar a nuestro fin, que es que nuestros estudiantes senegaleses mejoren sus competencias en español. Justamente por esto es que apoyamos el trabajo en nuestros grupos-aulas y estamos orientadas a, en un futuro, centralizar algunas de nuestras propuestas en un sitio web o aplicación que se piense específicamente para los estudiantes: porque la tecnología no tiene por qué ser una enemiga, cuando puede ser una aliada.

Bibliografía

- » Alcón Soler, E. (2001). Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula. *ELUA. Estudios de Lingüística*, anexo 1.
- » Ávila Huidobro, R., Elsegood, L., Garaño, I. y Harguinteguy, F. (2014). *Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*. Avellaneda, Universidad Nacional de Avellaneda.
- » Bouhnik, D. y Dshen, M. (2014). WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students. *Journal of Information Technology Education: Research*, núm. 13, pp. 217-231.
- » Cissé, M. (2005). Langues, Etat et Société au Sénégal. *Revue Electronique Internationale de Sciences du Langage Sudlangues*, núm. 5, pp. 99-133.
- » Delgado, F. (2008). Alfabetización de emigrantes extranjeros adultos. Alfabetizar en una lengua que desconocen. *Decisión*, núm. 21, septiembre-diciembre. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). En línea: <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber6.pdf> (consulta: 10-6-2021).
- » Espiro, M. L. (2020). Del Baol a Buenos Aires. Actualizando la genealogía de la migración senegalesa Modou-Modou. *Diarios del Terruño*, núm. 10, pp. 176-212. México, UAM-Cuajimalpa.
- » Freire, P. (1984). *Extensión o comunicación*. Siglo XXI.
- » García Collado, M. A. (2017). Estrategias de interacción en la clase de español; dinámicas para un aprendizaje significativo. *Actas del II Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb (CELEM)*, pp. 33-37. Instituto Cervantes de Casablanca.
- » *Informe de Presidencia de la Comisión Especial de Seguimiento y Prevención de la Violencia Institucional, correspondiente a 2019*. En línea: <https://es.scribd.com/document/441051011/Informe-Presidencia-de-Comision-contr-la-Violencia-Institucional-Legislatura-CABA-2019#from_embe> (consulta: 29-6-2021).
- » *Informe Estadístico del Ministerio Público de la Defensa de CABA, correspondiente al período marzo-diciembre de 2018*. Ministerio Público de Defensa. En línea: <https://www.mpdefensa.gob.ar/sites/default/files/informe_vi_2018_ok_1.pdf> (consulta: 29-6-2021).
- » Jara Holliday, O. (2019). ¿Por qué y para qué sistematizar las experiencias de extensión universitaria? *E+E. Revista de Extensión Universitaria*, vol. 9, núm. 11, pp. 3-9.
- » Kleidermacher, G. (2012). Algunos elementos para analizar la migración de senegaleses en Buenos Aires. *Unidad Sociológica. Sociología de la desigualdad: representaciones acerca del sujeto migrante*, vol. 1, núm. 1, pp. 28-33.
- » _____ (2016). De sur a sur: Movimientos transmigratorios de senegaleses hacia Argentina. *CIDOB d'Àfers Internacionals*, núm. 114, pp.183-205.
- » Kleidermacher, G. y Murguía N. (2021). Senegaleses en Buenos Aires: Estrategias comunitarias pre y durante la pandemia. *Huellas de la Migración*, vol. 6, núm. 11, pp. 43-78.

- » Mazana, M. Y. (2018). Social Media in the Classroom: WhatsApp a New Communication Tool for Enhanced Class Interactions. *Business Education Journal (BEJ)*, vol. II, núm. I, pp 1-8.
- » Murguía, N. (2020). Ideologías lingüísticas y migración: cursos de español para la comunidad senegalesa en Buenos Aires. *Congreso Virtual sobre Traducción, Mediación y Accesibilidad para Minorías Lingüísticas*. España, Universidad de Córdoba. Alemania, Leibniz Universität Hannover. En línea: <https://www.academia.edu/48955975/Ideolog%C3%ADas_ling%C3%BC%C3%ADsticas_y_migraci%C3%B3n_cursos_de_espa%C3%B1ol_para_la_comunidad_senegalesa_en_Buenos_Aires_2018_2020?source=swp_share> (consulta: 29-6-2021).
- » Murguía, N., Steeb, B., Arellano, N. y Brito, M. (en prensa). Enseñanza de español para migrantes senegaleses. Experiencias de educación popular en Buenos Aires (2012-2020). *Lengua y migración*.
- » Narodowski, M., Volman, V. y Braga, F. (2020). Dispositivos y medios de comunicación para mantener el vínculo pedagógico en cuarentena. *Observatorio Argentinos por la Educación*, agosto. En línea: <https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Dispositivos_y_medios_de_comunicacion_ArgxEdu_pandemia.pdf> (consulta: 29-6-2021).
- » Nicol, E. (1965). *Los principios de la ciencia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- » OIM (2017). *Informe migratorio sudamericano 2. Recientes tendencias migratorias extra e intraregionales y extracontinentales en América del Sur*. OIM Suramérica. En línea: <https://displacement.iom.int/system/tdf/reports/Recientes_tendencias_migratorias_extra_e_intra_regionales_y_extra_continentalas_en_america_del_sur_es.pdf?file=1&type=node&id=3306> (consulta: 29-6-2021).
- » Pedone, C. (2010). Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios. *Empiria. Revista de Metodología en Ciencias Sociales*, núm. 20, pp. 101-132.
- » Pica, T. (1991). Classroom interaction, participation, and comprehension: Redefining relationships. *System*, núm. 19, pp. 437-452.
- » Pica, T., Doughty, C. y Young, R. (1986). Making input comprehensible: Do interactional modifications help? *ITL Review of Applied Linguistics*, núm. 72, pp. 1-25.
- » Pica, T., Young, R. y Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, núm. 21, pp. 737-758.
- » Pinilla Gómez, R. (2010). Tipos de interacción oral y entornos situacionales: una tipología de las actividades de comunicación oral. *Marco ELE*, núm. 10, pp. 97-104.
- » Puiggrós, A. (1990). *Historia de la educación argentina*. Tomo 1: *Sujetos, disciplina y currículum en el origen del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- » Rojas, A. D. (2014). El alumno-adulto como categoría analítica: reflexiones para repensar las prácticas pedagógicas de los docentes de la EEMPA. *Itinerarios Educativos*, vol. 1, núm. 6, pp. 91-101.
- » Sánchez, D. (2009). La expresión escrita en la clase de ELE. *Marco ELE*, núm. 8, pp. 1-41.
- » Tapia, S. M. y Riestra, D. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *Saga. Revista de Letras*, núm. 1, primer semestre, pp. 178-206.

- » Zubrzycki, B. (2013). Nuevos destinos de la migración africana reciente: los senegaleses en Argentina. *Travesía. Revista Do Migrante*, núm. 72, pp. 31-40.
- » _____ (2018). Migración no autorizada y procesos de regularización en Argentina: el caso senegalés. *Revista del CESLA. International Latin American Studies Review*, núm. 22, pp. 367-382