



TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

La alfabetización en tiempos de pandemia

SOFÍA JIMÉNEZ FERNÁNDEZ

sjimenez233@alumno.uned.es

Berna

TUTOR ACADÉMICO: Germán Ruiperez García

LÍNEA DE TFG: Lenguas modernas en relación con la lengua española:
alemán

FACULTAD DE FILOGÍA

CURSO ACADÉMICO: 2020-21 - Convocatoria: Junio

Resumen

Este trabajo presenta la situación de los cursos de alfabetización de inmigrantes adultos con algunos ejemplos de España y Suiza (y un caso de nivelación alemán). No se pretende hacer una comparación exhaustiva de las políticas de integración o de los cursos de alfabetización, sino más bien un análisis de los distintos métodos y niveles, con el fin de enriquecer puntos de vista diferentes en la enseñanza de la lectoescritura en L2. En la segunda parte de este trabajo, se hará un acercamiento a las posibilidades de enseñanza *online* en este nivel y se darán algunos ejemplos basados en la práctica, teniendo en cuenta que la gran mayoría de los inmigrantes no alfabetizados sólo disponen, en el mejor de los casos, de un móvil de última generación para poder seguir las clases.

Palabras clave

Alfabetización - Lectoescritura - Alfabetización de inmigrantes - Alfabetización de inmigrantes adultos - Niveles de alfabetización - Métodos de alfabetización - Alfabetización en España - Alfabetización en Suiza - LASLLIAM - Alfabetización en línea - Ejercicios *online* - Internet - Teléfono móvil.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN: LA ALFABETIZACIÓN Y LA DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS	5
II. LA ALFABETIZACIÓN EN L2	8
a. <i>DEFINICIÓN DE ALFABETIZACIÓN. COMPETENCIAS</i>	8
b. <i>MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN</i>	13
La situación, los materiales y los métodos utilizados en España.....	17
Contextualización en Suiza.	18
c. <i>NIVELES DE ALFABETIZACIÓN</i>	19
Niveles de alfabetización del <i>Volkshochschul-Verband</i> alemán	20
Niveles de alfabetización en ECAP Aargau	22
Niveles de alfabetización en España.....	26
d. <i>EL MARCO EUROPEO COMÚN DE REFERENCIA Y LASLLIAM</i>	28
III. COVID-19, LA SITUACIÓN HA CAMBIADO	30
a. <i>ENSEÑANZA ONLINE: PROS Y CONTRAS</i>	30
b. <i>IDEAS PARA LA ALFABETIZACIÓN ONLINE</i>	32
IV. CONCLUSIÓN	39
V. BIBLIOGRAFÍA	41

I. INTRODUCCIÓN: LA ALFABETIZACIÓN Y LA DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS.

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria [...]

Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

La Declaración de los Derechos Humanos de 1948 otorga a todas las personas el derecho a una educación elemental. Sin embargo, las tasas de analfabetismo en el mundo siguen siendo muy altas. Según la UNESCO¹, "a nivel mundial, 750 millones de adultos, dos tercios de los cuales son mujeres, aún carecen de las habilidades básicas de lectura y escritura", especialmente en países de África y Asia, donde se encuentran las mayores tasas de analfabetismo. La UNESCO ha desarrollado, dentro del Marco del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (GAL por sus siglas en inglés), la Alianza Mundial para la Alfabetización, cuya función es mejorar la cooperación política para el desarrollo de la alfabetización. Pero, ¿qué ocurre cuando, debido a los movimientos migratorios que caracterizan nuestro siglo, personas no alfabetizadas o no suficientemente alfabetizadas llegan a nuestros países europeos?

En los últimos años, Europa ha tenido que hacer frente al reto migratorio más importante desde la Segunda Guerra Mundial. En 2015, alrededor de 1,25 millones de personas solicitaron asilo en la UE por primera vez. Esta cifra descendió a 612.700 solicitantes en 2019.²

Tras la crisis migratoria de 2015, se ha hecho evidente lo que ya conocíamos: el flujo migratorio desde países no pertenecientes a la UE es un fenómeno que no se puede evitar y que no se debe ignorar. En la resolución de abril de 2016, el Parlamento Europeo subraya la importancia de la integración de los refugiados mediante, entre otras medidas, cursos de alfabetización y de idiomas.

¹ <https://uil.unesco.org/es/alfabetizacion/alianza-mundial> (22.12.2020)

² <https://www.europarl.europa.eu/news/es/headlines/society/20170629STO78632/migracion-en-europa> (22.12.2020)

El Fondo de Asilo, Migración e Integración (FAMI) se encarga de la gestión de estas subvenciones en España³. En el "Manual de gestión" del sistema de acogida de protección internacional (*Sistema de acogida de protección internacional manual de gestión*, 2020), se describen las fases por las que una persona discurre al llegar al país. En un primer momento, tiene lugar una fase de evaluación y derivación, "en la que se valora el perfil y las necesidades de los solicitantes para su derivación al recurso más adecuado. Completada esta valoración, se inicia el itinerario, que comprende dos fases: Acogida (1ª fase) y preparación para la autonomía (2ª fase)". Una vez que los destinatarios se encuentran en la primera fase de acogida temporal, se les suele hacer un test de nivel para comprobar qué cursos de español son necesarios. Muchas veces, en este primer contacto ya se advierte qué personas necesitarán cursos de apoyo en alfabetización, cursos que, normalmente, suelen acompañar a los reglados.

Dentro de este contexto, ACCEM y CEAR son dos entidades españolas que ofrecen cursos de alfabetización para extranjeros. ACCEM es una ONG que trabaja para la mejora de las condiciones de vida de personas en riesgo de exclusión social y vulnerabilidad, grupo en el que se encuentran especialmente los inmigrantes. CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado) trabaja para dar atención directa e integral a los refugiados, con centros de acogida y acompañamiento en el proceso de integración. Ambas entidades trabajan con este mismo Programa de Protección Internacional creado por el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. La idea inicial al escribir este trabajo, fue ir a España a comprobar de primera mano los métodos utilizados. Debido a la situación de pandemia, la ayuda telefónica de los docentes de estos centros ha sido de una gran utilidad. Sin esta ayuda habrían faltado las distintas perspectivas en alfabetización, objetivo inicial de este trabajo.

El proceso en Suiza es parecido. Destaca en este caso la importancia que se le da al nivel de conocimiento de la primera lengua, que en muchos países africanos es la lengua escolar. Se afirma que "*es ist sinnvoll zu erfassen, ob die*

3

https://extranjeros.inclusion.gob.es/es/Subvenciones/AreaIntegracion/proteccion_internacional/proteccion-internacional-2020/index.html (21.3.2021)

Sprachkenntnisse den mündlichen und den schriftlichen Ausdruck beinhalten" (Staatssekretariat für Migration, 2010). La asistencia o no asistencia a los cursos de idiomas e integración ofrecidos pueden tener, además, consecuencias directas en los permisos de residencia de los inmigrantes (Staatssekretariat für Migration). La organización y financiación de estos cursos están delegados en los cantones, al igual que en España son competencia de las Comunidades Autónomas. El *Kantonale Integrationsprogramm* (KIP) se basa en tres pilares: información y asesoramiento, formación y trabajo, y comunicación e integración social. Dentro de los cursos de formación, el cantón de Aargau, por ejemplo, convoca cada cuatro años a concurso público los cursos de alemán, de integración y, de manera independiente, los de alfabetización.

Los objetivos que nos hemos propuesto en este trabajo son los siguientes:

- Definir las competencias necesarias para considerar a una persona como alfabetizada. Veremos como este concepto varía a través de tiempo y del lugar en el que nos encontremos, por lo que tendremos que admitir que es un concepto variable.
- Conocer los distintos métodos de alfabetización utilizados en España y Suiza y comprobar la importancia de no perder de vista que se trata de inmigrantes (no nativos) adultos (no niños), lo que le imprimirá a este tipo de alfabetización unas cualidades propias.
- Conocer diferentes definiciones de los niveles de alfabetización, con ejemplos de Alemania, Suiza y España. Veremos la falta de unanimidad entre ellas, lo que dificultará la comparación de los objetivos conseguidos.
- Presentar brevemente el nuevo proyecto LASLLIAM, que pretende crear un marco común europeo de referencia para niveles por debajo del A1.
- Analizar los pros y contras de la enseñanza de la lectoescritura *online*. Poniendo de relieve el carácter auxiliar de este tipo de clases, que nunca podrán sustituir a las clases presenciales.
- Proponer algunas actividades aptas para la alfabetización en línea y su dinamización, que han sido puestas en práctica antes de ser presentadas.

II. LA ALFABETIZACIÓN EN L2

Un logro individual, tal como el de aprender a leer, es simultáneamente individual, cultural, social e histórico. (Braslavsky, 2003)

En la Antigua Grecia, las escuelas de escribas enseñaban sólo las técnicas de escritura, en la que los escribas reconocían las grafías y las reproducían sin ser capaces de leer. En la Edad Media, en cambio, ser letrado se refería tan solo a la capacidad de leer, puesto que la escritura era una técnica compleja y reservada a unos pocos, los monjes, que, aunque podían transcribir textos sagrados, no podían leerlos. A partir del descubrimiento de la imprenta y con el paso a la modernidad, un público más amplio pudo acceder a la lectoescritura.

El término *alfabetización* se utiliza por primera vez en el s. XIX, y es en la Primera Guerra Mundial cuando se comienza a hablar de *alfabetización funcional*, ya que algunos reclutas, que sabían leer y escribir, no lo hacían lo suficientemente bien como para poder utilizar esta capacidad en su día a día. En 1957, William Gray diferenciaba entre: necesidades básicas de alfabetización (la lectura de un texto fácil perteneciente a la vida cotidiana), y la alfabetización funcional (la capacidad de leer y escribir una carta), para lo cual se necesitaría un mínimo de tres años de aprendizaje. En 1978, la Unesco definió por primera vez al *alfabetizado* y al *alfabetizado funcional* de una forma relativa, relacionando el nivel de lectura y escritura de una persona concreta, con el exigido por la comunidad en la que esté inmersa.

Actualmente, se utiliza el término alfabetización con distintas acepciones, a veces generales y sin consenso (alfabetización tecnológica, alfabetización matemática, alfabetización musical, etc.), por lo que el Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura propone hablar de alfabetizaciones, según Harris y Hodges (Braslavsky, 2003).

a. DEFINICIÓN DE ALFABETIZACIÓN. COMPETENCIAS

Una definición sencilla, amplia y recurrente de alfabetización consistiría en describir cómo las personas aprenden a leer y escribir con el fin de insertarse,

participar y desenvolverse activamente en su mundo social para realizar actos y prácticas vinculadas con procesos culturales. (Pellicer)

Pellicer ofrece diferentes definiciones de alfabetización según distintos puntos de vista. Desde una perspectiva holística, y tomando en cuenta enfoques histórico sociales e ideológicos (Vygotsky y Freire) así como enfoques psicológicos (Piaget y Ferreiro), la autora refiere que:

la alfabetización tiene como meta lograr que los sujetos aprendan a aprender; aprendan a desarrollar estrategias de lectura que les permitan adquirir nuevos conocimientos y, a partir de contar con mayor información, a reflexionar críticamente sobre su alcance y veracidad; aprendan a participar activamente en la sociedad en la que viven; aprendan a comunicarse con la lengua escrita y, por medio de ella, en cada uno de los contextos donde les sea posible, desarrollarse. (Pellicer)

La alfabetización tiene que ver, por lo tanto, con los elementos fundamentales y necesarios para que una persona se desenvuelva en sociedad. En consecuencia, los conocimientos necesarios para estar alfabetizado en Eritrea, por ejemplo, no son suficientes para estarlo en un país europeo, donde se exige un mayor manejo de los textos. Por otro lado, nosotros mismos podemos considerarnos analfabetos si nos encontramos en un contexto que utilice otra grafía, como, por ejemplo, en un país árabe o en Japón. Es decir, el concepto de alfabetización es dinámico y debe establecerse siempre teniendo en cuenta el contexto y la sociedad en la que nos encontramos.

Por lo tanto, estar alfabetizado no implica solamente el reconocimiento de las grafías y su reproducción, sino que es necesario poder comprender y redactar mensajes en la vida diaria. Es necesario un determinado nivel de comprensión lectora y expresión escrita. Villalba Martínez y Hernández García hacen referencia al Informe Final de la IV Conferencia Internacional de la Educación de Adultos de 1985 y afirman que "se hace una clara distinción entre alfabetización social y funcional. La primera, orientada al trabajo y a la formación continua y, la

segunda, a adquirir un mayor dominio de la lectoescritura, que permita la integración cultural, social y política". (Villalba Martínez & Hernández García, 2000).

Según J. A. Scheible (Scheibe, 2018), el Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) de Alemania distingue entre:

- *lateinisch Alphabetisierten*, personas alfabetizadas en el sistema de escritura latino, que lo tienen automatizado y lo dominan con seguridad. Estas personas han estado escolarizadas por un largo periodo de tiempo.

- *Zweitschriftlernende*, personas alfabetizadas funcionalmente en un sistema distinto al latino y que, por lo tanto, aportan una serie de competencias de aprendizaje, ya que estuvieron escolarizadas por un largo periodo de tiempo.

- *Erstschriftlernende*, personas que, aunque hayan estado escolarizadas, no poseen suficientes conocimientos de la lengua escrita como para considerarse alfabetizados funcionales. Es decir, en este grupo se encuentran los *analfabetos primarios o ágrafos* (sin ningún tipo de experiencia escolar ni conocimientos de la lengua escrita), *analfabetos funcionales o neolectores* (que sí fueron escolarizados pero cuyas competencias en lectoescritura no son suficientes para desenvolverse con independencia en la sociedad) y *analfabetos secundarios* (un subgrupo de los analfabetos funcionales, ya que, aunque alguna vez tuvieron suficientes conocimientos de la lengua escrita, los han olvidado).

(Ilustración 1)

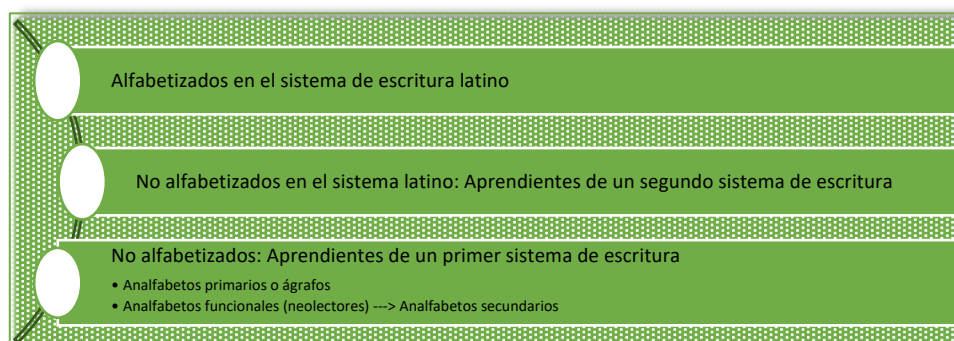


Ilustración 1

Por su parte, Sosinski, Young-Scholten y Naeb distinguen entre no alfabetizados, prealfabetizados (cuando la primera lengua del alumno no dispone de forma escrita), semialfabetizado, alfabetizados en escritura no alfabética (como el chino, por ejemplo), alfabetizados en escritura alfabética (no alfabeto

romano) y alfabetizados en escritura alfabética (alfabeto romano). (Sosinski, Young-Scholten, & Naeb, 2020)

Como bien dice Torrecillas Rodríguez, "la finalidad de la educación de adultos inmigrantes es la mejora de la comunicación, adquirir una competencia lingüística que permita al estudiante desarrollar una vida social y laboral de la mejor forma posible. Es decir, integrarse en la sociedad y el mercado laboral". (Torrecillas Rodríguez, 2015)

En su trabajo "*Alfabetización de personas adultas extranjeras*", Molina Domínguez (Molina Domínguez, 2007) parte de la base de que "la competencia oral en una lengua dada es previa e imprescindible para desarrollar una competencia escrita en esa misma lengua". Sin embargo, esto implicaría que habría que esperar a que el alumno alcanzara estas competencias orales para poder alfabetizarlo. La experiencia nos dice que la alfabetización debe y puede llevarse a cabo a la par que el aprendizaje de la lengua.

Tanto en España como en Suiza, los inmigrantes adultos son alfabetizados a la par que aprenden el idioma. En Suiza, en concreto, los inmigrantes tienen el derecho y la obligación de asistir a cursos de alemán y/o de alfabetización desde el momento en el que reciben el permiso de residencia, aunque no tengan ningún conocimiento del lenguaje. El aprendizaje del idioma se lleva a cabo a través de *chunks* en un primer momento, y poniendo gran énfasis en la alfabetización para que puedan acceder a cursos regulares de alemán. También en el caso de España, los alumnos reciben clases de alfabetización desde el primer momento que acceden a los programas de formación. No obstante, la mayoría de las veces los cursos de alfabetización son clases de apoyo a los cursos del idioma español. De las entidades entrevistadas, sólo el Centro Público de Educación de Personas Adultas José María Iribarren, en Pamplona, imparte cursos de alfabetización previos a los cursos de nivel A1.

Como hemos dicho, alfabetizar no es sólo enseñar la codificación y descodificación del sistema escrito, sino que es necesario que el alumno adquiera otras capacidades necesarias para un desenvolvimiento independiente

en la sociedad. En el programa de los cursos de alfabetización de ECAP Aargau se definen los contenidos de estos cursos dividiéndolos en tres áreas: el aprendizaje de la lectoescritura y los números, la comunicación en el ámbito privado y laboral, y el desarrollo de la independencia en el aprendizaje. Esta última área se centra en el refuerzo de la confianza en sí mismo y el aprendizaje autónomo, que desglosa, como lo hace el Marco Europeo de Referencia, en los siguientes contenidos (*Alphakurse Aargau Konzept ECAP Aargau, 2017*):

- *Savoir*: Se amplía la cultura general y el conocimiento del mundo que rodea al estudiante (sobre el lugar donde vive y las infraestructuras, informaciones sobre la seguridad, sobre el sistema de salud, la cultura y la civilización del país, matemáticas prácticas para la vida diaria como los números, las cantidades y las medidas); se tematizan competencias socioculturales y sociolingüísticas (registros formales e informales, saludos y despedidas, dialectos y lenguas del país).

- *Savoir-faire*: Se fomentan las competencias metodológicas, es decir, las habilidades para con lo nuevo y la organización del trabajo, desde el uso del lápiz hasta el uso de medios digitales; y el desarrollo de estrategias cognitivas (estrategias de memorización, de concentración y de solución de problemas), estrategias de comunicación y de comportamiento.

- *Savoir-apprendre*: Se desarrollan las estrategias de aprendizaje, de uso de la lengua (como la reflexión del sistema fonético) y de compensación.

- *Savoir-être*: Se refuerzan las competencias de desarrollo personal y de estrategias afectivas, importantes para la motivación del alumno, la reducción de los miedos, el fortalecimiento de la confianza en sí mismo y de la conciencia intercultural.

Por lo tanto, las competencias necesarias para considerar a una persona alfabetizada no comprenden únicamente las capacidades de codificación (escritura) y descodificación (lectura) de los signos escritos. Es necesario un determinado nivel de comprensión de textos escritos y orales, así como de la producción de textos que satisfagan las necesidades sociales y laborales del individuo para desenvolverse con independencia en la sociedad en la que vive.

Además, es necesario un determinado nivel de competencia matemática, que le haga posible comprar, pagar, formular y comprender los números, etc. La competencia digital es también de gran importancia, sobre todo, en estos tiempos de pandemia, en los que nos hemos visto obligados a trasladar nuestra vida social y laboral al terreno *online*. Además, debemos tener en cuenta que es imprescindible el desarrollo de conciencia y expresiones culturales e interculturales, como en cualquier otro curso de idiomas, que le permitan integrarse en la sociedad en la que vive. Y todo ello, sin olvidar que la mayoría de estas personas nunca han estado en la escuela y que, aunque aportan multitud de competencias y experiencias de vida, necesitan desarrollar capacidades de aprendizaje y de confianza en sí mismos.

b. MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN

Los resultados de investigación demuestran que las clases de alfabetización efectivas son aquellas que contextualizan la enseñanza y, por otro lado, sabemos que los alumnos se benefician de cursos basados en enfoques fonéticos, más centrados en la habilidad de manipular la forma. Será la tarea del docente encontrar un equilibrio entre esas dos maneras de enseñar. (Sosinski et al., 2020)

Los métodos de alfabetización utilizados en la enseñanza de la lectoescritura se podrían ordenar desde los que comienzan por la unidad más pequeña de la lengua, el fonema, hasta los que toman como pieza inicial de aprendizaje la frase. Villalba y Hernández (Villalba Martínez & Hernández García, 2000) citan a Molina Domínguez y dividen este continuum en los siguientes métodos:

- El método sintético puro, que definen como lento, puesto que "los alumnos aprenden primero a deletrear y después estudian las sílabas. No se hace relación entre el plano grafémico y el morfémico";
- El método sintético mitigado, en el que se aprenden primero las sílabas o los fonemas. Menciona dos procedimientos: el de Susana Borel-Maisonny, que relaciona expresiones gestuales y cinéticas a cada uno de los sonidos, y el de B. Lémaire, que utiliza gestos empleados por los aprendices. (A estos métodos

habría que añadir el de Ursula Rickli⁴, que utiliza dibujos de rostros que representan cada uno de los sonidos, para desarrollar la conciencia fonológica antes de introducir las grafías).

- El método analítico puro, global de Decroly o método natural, toma como punto de partida una frase que debe ser del interés del alumno, para descomponerla hasta llegar a los fonemas. Villalba y Hernández afirman que "el problema es que la frase escogida muchas veces es más pretexto para el profesor que una experiencia cercana y significativa para el alumno". Estos autores añaden que los textos que se deben trabajar deben ser producidos por los propios alumnos. La dificultad en nuestro caso es que, al incorporarse los alumnos lo antes posible al aprendizaje de la lengua y, con ello, a la alfabetización, los alumnos no poseen, en la mayoría de los casos, las competencias orales suficientes para producir textos propios.

- El método analítico mitigado, que basa el análisis y la descomposición de los fonemas en palabras generadoras, es decir, palabras cercanas y de interés para el alumno, como las definió Paulo Freire.

Pellicer (Pellicer), por su lado, agrupa los métodos en sintético, analítico-lenguaje integral y analítico-constructivista. Para esta autora, los *métodos sintéticos*, ya sean fonéticos, silábicos u onomatopéyicos, se basan en la consideración de que "el aprendizaje del sistema alfabético se logra mediante una mera transcripción de sonidos" y el contexto en el que se encuentra el texto no es importante. El *método analítico-lenguaje integral* se basa, por su parte, "en la creencia de que el aprendizaje ocurre de manera natural" y que no se necesita una instrucción formal, sino simplemente el contacto con la lengua escrita, evitando palabras descontextualizadas y dando la responsabilidad del proceso de alfabetización al alumno, que es dueño de su propio aprendizaje. Este método corresponde al método denominado más arriba como método global. Por último, el *método analítico-constructivista* está dirigido a las intenciones comunicativas de toda actividad de lectoescritura, por lo que se contrapone a un aprendizaje mecanicista. Con la utilización de distintos tipos de textos se pretende que los

⁴ Aunque este método es más antiguo, Ursula Rickli lo ha desarrollado y actualizado los rostros para sus métodos infantil (*Leseschlau*) y para adultos (*Lesestark*).

alumnos "descubran y construyan significados" a partir de lo que ya saben, de sus conocimientos previos.

Hay que tener en cuenta que Pellicer se refiere en esta clasificación al aprendizaje de la lectoescritura en "niños", cuya lengua materna corresponde con la del sistema gráfico en el que se aprende a leer, y cuyo sistema fonológico no les es extraño. Por lo tanto, no es posible hacer una comparación con los métodos utilizados con los adultos inmigrantes. Cuando los alumnos son adultos y de diferente procedencia y cultura (Eritrea, Tibet, Siria, Afghanistan, Sri Lanka, Marruecos, etc.) y, además, no hace mucho que llegaron al país, por lo que su conocimiento de la lengua todavía es muy básico o inexistente, es difícil basar el aprendizaje en los conocimientos del idioma que aportan. Por esta razón, muchos autores abogan por la enseñanza oral de la lengua antes de comenzar la alfabetización del alumno.

Cualquier hablante de cualquier lengua tiene, aunque de forma inconsciente, conocimientos fonéticos que utiliza en su propia lengua al hablar. Pero debemos de tener en cuenta que, no todos los fonemas existen o son iguales en todas las lenguas. Mientras que los hablantes de árabe tienen dificultades con la diferenciación entre las vocales *i/e* y *o/u*, a los nativos de Sri Lanka les es difícil pronunciar la consonante fricativa postalveolar sorda */ʃ/*, por ejemplo. Esto hace que muchas veces la producción oral no sea comprensible para el hablante nativo y, por consiguiente, que la producción escrita tampoco lo sea. Por lo tanto, es necesario el desarrollo de una conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectura. Citando a Sosinski et al.: "Aunque no hay acuerdo sobre si la conciencia fonológica se desarrolla primero y después afecta a la lectura o si esta se desarrolla como resultado de la lectura, es evidente que la conciencia fonémica y la lectura en una escritura alfabética van de la mano". (Sosinski et al., 2020)

Por otro lado, la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire fue creada para la alfabetización de hablantes nativos. En su Educación Liberadora considera la alfabetización como el primer paso para la concienciación o acción-reflexión sobre la realidad. Este pedagogo busca que la clase oprimida pueda

defenderse y tener voz y voto en la política del país en el que vive. Para esto, propone la alfabetización a partir de las palabras generadoras pertenecientes al universo verbal del alumno. A partir de ellas se hace un estudio silábico y de dificultad fónica de las palabras, así como de su importancia política y cultural. Se elaboran fichas para el desarrollo de debates y de las familias fonéticas de estas palabras generadoras.

El método o proceso constructivista se debe realizar cuando el alumno posee determinados conocimientos de la lengua, ya que se parte de estos conocimientos integrando al alumno como sujeto activo en el aprendizaje. El alumno compara, reorganiza y formula hipótesis en textos que van aumentando su dificultad progresivamente. La colaboración entre los alumnos es de gran importancia, así como los textos reales, cercanos y significantes para ellos.

En resumen, existen muchos métodos de alfabetización para niños y adultos nativos. No obstante, debemos adaptar estos métodos al caso del inmigrante adulto. Es obvio que no podemos comparar el proceso de aprendizaje de un niño y el de un adulto. La dificultad, según Sosinski, no reside en la capacidad de aprender a leer, sino en la adquisición de una segunda lengua en la edad adulta, tras haber pasado el periodo crítico del aprendizaje de una lengua en la pubertad. Y, además, los niños reciben varias horas de clase diarias en la escuela, aprendiendo no solo a leer y a escribir, sino también a relacionarse con los demás y desarrollando otras destrezas que le servirán en su currículo: motrices, competencias lingüísticas, de cooperación, sociales, etc. Sin embargo, un adulto inmigrante recibe tan solo unas cuantas lecciones semanales. Después de las clases, vuelven a su realidad que, en la mayoría de los casos, es muy dura y con muchas dificultades económicas, laborales y de vivienda, además de la preocupación sobre la situación en su país de origen, traumas, etc. Hay que añadir que muchos de ellos no tienen oportunidad de comunicarse con nativos, ni de practicar lo aprendido en clase.

La situación, los materiales y los métodos utilizados en España.

Los inmigrantes que llegan a España esperan en centros de acogida a que su situación se estabilice. Tras tres o cuatro meses, cuando reciben la primera identificación y acceden a la primera fase de acogida, adquieren el derecho a cursos de formación ofrecidos por entidades como ACCEM o CEAR. Si se detecta que el usuario necesita clases de alfabetización, se les hace un test de nivelación para comprobar si son ágrafos, neolectores o si sólo necesitan clases de consolidación. Las clases de alfabetización pueden darse en el mismo centro, o estar externalizadas en centros de educación de mayores, centros de acogida o escuelas externas a la entidad.

La procedencia del alumnado es muy diversa (Siria, Ucrania, Afganistán, etc.), aunque abundan los inmigrantes del África Subsahariana y del Magreb, la mayoría hombres. Su nivel de alfabetización es muy variado, desde analfabetos primarios o ágrafos hasta alfabetizados en otros sistema de escritura.

La mayoría de las escuelas entrevistadas utilizan métodos analíticos, en los que se analizan frases y palabras hasta llegar a las sílabas. Es interesante, dentro de este contexto, el uso de palabras generadoras, al estilo de Freire, que interesan al alumno en su día a día y que se introducen a través de *flash cards*.

Con respecto a los libros, existen ya trabajos en los que se hace un listado exhaustivo de los diferentes materiales utilizados en España, como por ejemplo el trabajo de Máster de Estela Azcárate Satrústegui (Azcárate Satrústegui, 2020), por lo que no vamos a profundizar en este tema, aunque sí es necesario mencionar la importancia de los materiales reales (facturas, formularios de inscripción, etc.) que pertenecen al entorno del usuario y que les pueden facilitar su día a día. La mayoría de las escuelas han creado materiales propios a lo largo de los años y con la experiencia adquirida. Otros centros trabajan con materiales clásicos, como las cartillas Rubio.

Especialmente en centros de acogida, se imparten cursos de español en clases no homologadas que intentan mejorar las capacidades orales del alumno.

Esto se realiza en cursos en los que los usuarios tienen niveles heterogéneos, incluso algunos necesitados de alfabetización, y donde se promueve la convivencia y la cooperación entre los alumnos. Lo importante es que estas personas salgan a la calle y puedan enfrentarse a la vida cotidiana. Son cursos abiertos en los que los alumnos asisten libremente, hasta que consideran que ya no los necesitan. Normalmente los profesores de estos cursos están en una situación de voluntariado.

Contextualización en Suiza.

Cuando los inmigrantes llegan a Suiza, son distribuidos a los distintos cantones e instalados en centros de acogida. A partir de este momento, a las personas con permiso de residencia se les ofrecen cursos del idioma cantonal. A los usuarios se les hace un test de nivel y se comprueba que están alfabetizados para poder optar a los cursos de integración o de alemán intensivo. Las diferencias en la organización de estos cursos, puede ser grande entre cantones.

En el cantón de Aargau (caso en el que nos vamos a centrar, puesto que lo conocemos de cerca), los alumnos asisten a los cursos de alfabetización que tienen una duración de 96 lecciones (dos lecciones cuatro veces a la semana). En estos cursos, se enseña la lectoescritura sin olvidar la competencia oral. Los métodos utilizados en Suiza son también variados: desde sintéticos (como en Aargau) hasta analíticos. Algunos de los libros utilizados son: *Lesestark* de Ursula Rickli (método sintético que introduce los fonemas a través de rostros); *ABC Domino* de Büchler Verlag (método analítico); *Alphamar* de Klett (método global); *Schritte plus Alpha neu* de Hueber Verlag (método analítico); entre otros.

A los cursos asisten personas de muy diversa procedencia (Sri Lanka, Sudán, Eritrea, Siria, Afganistán, Tíbet, Marruecos, Etiopía, etc.) y edad (desde los dieciséis años, puesto que ya no pueden acceder a la escolarización obligatoria, hasta los setenta). En los cursos hay tanto mujeres como hombres, sin que predomine uno de los sexos. Los alumnos están obligados a asistir a las clases, ya que tienen la obligación de integrarse en el país. Esto lo hace la gran

mayoría de muy buen grado. Los cursos les proporcionan una estructura en su día a día y la posibilidad de socializarse en el país.

c. NIVELES DE ALFABETIZACIÓN

Ya hemos hablado de los tipos de personas que acuden a los cursos de alfabetización: los que ya han sido alfabetizados en otro sistema gráfico y los que no fueron alfabetizados, ya sea porque nunca tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela, o porque aprendieron a leer y a escribir, pero sin llegar a un nivel suficiente como para considerarse usuario independiente de la lectoescritura, o bien lo han olvidado. Esta heterogeneidad viene acrecentada por la variedad cultural y de nacionalidades, así como la diferencia de edad que nos encontramos en las clases.

Es por esto que es necesaria una distribución de los alumnos según sus capacidades de lectoescritura para, por un lado, facilitar la actividad del docente pero, sobre todo, para que los alumnos no se vean intimidados por las capacidades de otros, pierdan el miedo a hablar, leer o escribir en clase, ya que pueden comprobar que hay más gente en su misma situación. Hay que tener en cuenta que las clases completamente homogéneas no existen, siempre habrá diferencias entre los alumnos, pero una persona que nunca fue a la escuela (por muchas y diferentes razones, que no vamos a tratar en este texto), no se puede comparar con alguien que ya sabe leer y escribir en árabe o en dari, por ejemplo. El ritmo y las estrategias de aprendizaje, el poder tomar notas de lo que entiende o no, aunque sea en su sistema gráfico, van a facilitar el proceso a un *aprendiente de un segundo sistema de escritura* en L2. Por otra parte, una persona que nunca fue alfabetizada debe desarrollar competencias psicomotrices, como el manejo del lápiz, y la organización del trabajo y los materiales que se les proporciona.

Es por tanto de gran provecho que, siempre que sea posible, se distribuyan los alumnos según su nivel de alfabetización. No está claro cuántos niveles debemos tomar en cuenta. En Suiza la mayoría de los métodos observan tres niveles: *Domino 1, 2, 3* de Büchler Verlag, *Lesestark 1, 2, 3* de Ursula Rickli.

También los métodos alemanes se dividen en tres: *Schritte plus Alpha 1, 2, 3* de Hueber Verlag, o incluso ofrecen métodos compactos de un solo libro, como la editorial Klett: *Von A bis Z*, o *Alphamar*, de la misma editorial. No obstante, las escuelas e instituciones centradas en la enseñanza de la lectoescritura suelen señalar cuatro niveles. En España, en cambio, los métodos son compactos de un solo nivel, según el trabajo de Azcárate, si bien en las clases se atienden las particularidades de cada alumno. Las entidades que han colaborado con entrevistas telefónicas a este trabajo suelen distinguir entre "alfabetización", "neolectores" y "consolidación".

Por lo tanto, no hay (todavía) homogeneidad en los niveles de alfabetización. Esto sería, sin embargo, de gran ayuda para la programación de los cursos de alfabetización y la creación de métodos. Presentamos ahora ejemplos de tres países diferentes: Alemania, Suiza y España.

Niveles de alfabetización del Volkshochschul-Verband alemán

El vhs (Volkshochschul-Verband) creó en 2016 un "diagnóstico rápido" (*Alpha Kurz-Diagnostik Schreiben und Lesen*) (Ossner, Rosebrock, & Scherf, 2016) con el cual los profesores pueden comprobar el nivel del alumno de una forma relativamente rápida, basada fundamentalmente en la corrección de palabras escritas/leídas y en el tiempo utilizado en cada nivel. Este estudio comprende cuatro niveles de alfabetización según las destrezas escrita y lectora:

Escritura
<p>Nivel 1: Los alumnos pueden...</p> <ul style="list-style-type: none"> - escribir los números y reconocerlos, escribir correctamente una fecha. - distinguir los fonemas y las letras y nombrar estas últimas. - dividir palabras de estructuras simples en sílabas y ordenar los fonemas en sílabas. - escribir correctamente conectores o preposiciones fáciles o muy frecuentes. - escribir en mayúsculas al comienzo de una frase y su propio nombre. - escribir correctamente su propio nombre. - escribir fórmulas de tratamiento.

Nivel 2: Los alumnos pueden...

- escribir sus datos personales (nombre, domicilio)
- relacionar fonemas y grafemas sirviéndose de la sílaba como base.
- escribir correctamente palabras asemánticas (preposiciones, conjunciones, etc..) que sean fáciles y frecuentes.
- escribir sustantivos concretos con mayúsculas.
- escribir con mayúscula al principio de una frase y posicionar el punto al final de la frase.
- escribir correctamente el prefijo *vor-*.
- trabajar con listas de palabras y copiarlas.

Nivel 3: Los alumnos pueden...

- relacionar fonemas y grafemas sirviéndose de la sílaba como base, también en palabras complejas.
- escribir sustantivos concretos complejos con mayúsculas.
- escribir correctamente palabras asemánticas (preposiciones, conjunciones, etc..) que sean fáciles y frecuentes.
- escribir palabras con 'v'.
- utilizar el signo de interrogación al final de la pregunta.
- trabajar con listas de palabras y controlar lo escrito.

Nivel 4: Los alumnos pueden...

- relacionar todos los fonemas y grafemas esenciales.
- tener en cuenta las constantes en los modelos de escritura.
- escribir palabras con 'v' y con 'h' muda.
- escribir sustantivos abstractos con mayúsculas.
- colocar la coma en enumeraciones.
- trabajar con listas de palabras y controlar lo escrito.

Lectura

Nivel 1: Competencia lectora en un plano inferior a la palabra. Los alumnos pueden...

- relacionar algunos o todos los fonemas con grafemas.
- descifrar palabras cortas y fáciles produciendo solo los fonemas (y sin unirlos en sílabas) tras algunos intentos.

Nivel 2: Competencia lectora en el plano de la palabra. Los alumnos pueden...

- automatizar palabras cortas y frecuentes (artículos, conjunciones...).
- leer listas de palabras y frases cortas produciendo los fonemas antes de unirlos en sílabas, especialmente en palabras largas o complejas, pero autocorrigiéndose.

- leer palabras de estructuras silábicas simples (CV), como 'tomate', como un todo, aunque no sea de manera muy fluida.
- leer palabra por palabra sin darle unidad a la frase.

Nivel 3: Competencia lectora en el plano de la frase. El alumno puede...

- automatizar y reconocer palabras fáciles y cada vez más complejas.
- leer y entender frases y textos cortos pertenecientes a la lengua oral.
- leer y entonar una frase correctamente, aunque se agrupen las palabras en su lectura, esta agrupación corresponde a sintagmas gramaticales.

Nivel 4: Competencia lectora en el plano del texto. El alumno puede...

- leer textos pertenecientes a la vida cotidiana o laboral, aunque con apoyo visual y sin gran velocidad.
- entender y deducir informaciones de los textos leídos.

Este test de nivel propuesto por la *vhs* está dividido en dos partes, una para los niveles uno y dos, y otra para los niveles tres y cuatro. Se presentan ejercicios variados de lectura que van desde el reconocimiento de las grafías para el nivel uno, hasta la lectura de textos largos. Es decir, se exige a un alumno del nivel dos la lectura de 70 palabras por minuto, y en el nivel tres y cuatro el de 100 palabras por minuto con un margen de error del 5%. En la parte escrita encontramos ejercicios de reconocimiento de grafías en el primer nivel, y de corrección de frases para los niveles 3 y 4.

Niveles de alfabetización en ECAP Aargau

En ECAP Aargau⁵, se hace una distinción también en cuatro módulos, que a su vez se dividen en diferentes niveles, ya que la afluencia de cursos de alfabetización en Aargau (de diez a catorce grupos cada seis semanas) permite esta diferenciación. En este sentido, hay que añadir que la heterogeneidad de las clases nunca se podrá evitar, debido a la variedad en la procedencia del alumnado (Eritrea, Laos, Tíbet, Siria, Sudán, Sri Lanka, etc.) y sus edades, comprendidas entre 17 y 70 años. Además, los alumnos aportan diferentes experiencias escolares: algunos nunca tuvieron la oportunidad de ir a la escuela,

⁵ He tenido la oportunidad de colaborar en la elaboración tanto del test de nivel como el que comprueba la alfabetización de los alumnos al término de los cursos impartidos en ECAP Aargau.

otros fueron solo dos o tres años, y algunos hasta diez o doce. Es decir, nos encontramos en la clase con alumnos ágrafos, neolectores y alfabetizados en otro sistema de lectoescritura. Por esta razón, el intentar que al menos el nivel de lectoescritura sea lo más homogéneo posible, facilita la labor del profesorado, a la vez que motiva a los alumnos al ver que hay otras personas en su misma situación. Se distinguen, por lo tanto:

Módulo 1

- no conoce las letras del alfabeto latino o solo las conoce parcialmente.
- no puede leer ni escribir palabras fáciles.

En este módulo se distingue Alpha 1.1, para usuarios ágrafos o sin hábito de estudio, y Alpha 1.2, para usuarios que saben escribir en otro sistema gráfico y/o tienen hábito de estudio. Estos segundos alumnos tendrán un proceso de aprendizaje mucho más rápido que los primeros.

Módulo 2

- conoce todas o casi todas las letras del alfabeto latino en mayúsculas y en minúsculas.
- no conoce las modificaciones vocales (ä, ö, ü) ni las combinaciones (ch, sch, au, eu, ei, ie).
- puede leer y escribir palabras que le sean dictadas.

Este módulo se divide en dos: Alpha 2.1, en el que el alumno todavía necesita un apoyo gráfico (*Lautbilder*) para reconocer las letras y su correspondencia con los fonemas o escribe solamente en mayúsculas, y Alpha 2.2, donde el alumno puede escribir palabras cuya correspondencia fónica coincida con la gráfica, pero no conoce las combinaciones y modificaciones vocales típicas del alemán.

Módulo 3

- puede leer y entender frases fáciles,
- puede escribir palabras difíciles al oírlas pero lentamente y con dificultad,
- conoce algunas modificaciones vocales y combinaciones arriba mencionadas.

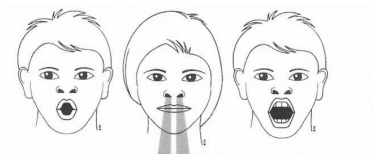
En este módulo el alumno ya conoce las combinaciones y modificaciones, aunque quizás no con mucha seguridad. La lectura y la escritura es lenta, aunque entiende los textos al leerlos. A este nivel lo denominamos Alpha 3.1.

Módulo 4

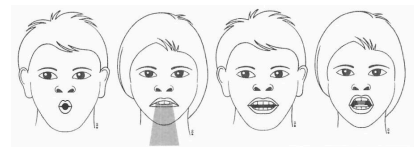
- la lectura y la escritura es todavía lenta e insegura, como para incorporarse a un curso A1.

En este nivel debe desarrollarse, además de la lectura y la escritura, la capacidad del alumno para entender y realizar una variedad de ejercicios, su capacidad de abstracción para entender temas fáciles de gramática, como la conjugación de los verbos (aunque no lo haga correctamente), y es capaz de escribir frases y textos fáciles libremente. Corresponde al nivel Alpha 3.2. En este caso, no se especifica qué método debe utilizarse, sino que el profesor debe adaptarse al grupo.

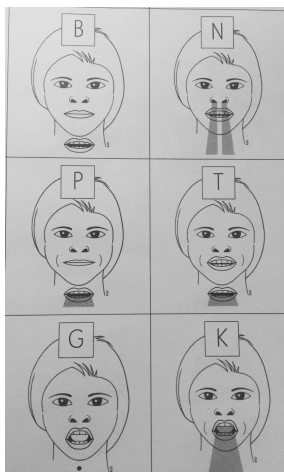
En ECAP Aargau trabajamos con el método sintético de Ursula Rickli, *Lesestark*, que, como ya hemos mencionado más arriba, introduce los fonemas a través de dibujos de rostros que los representan. Aquí algunos ejemplos:



OMA



UFER



En el nivel Alpha 1.1, que corresponde con *Lesestark 1*, los alumnos aprenden a reconocer los fonemas (también algunos que no existen en sus lenguas), a unir los fonemas en sílabas y éstas en palabras. Es decir, el alumno lee utilizando tanto la parte izquierda del cerebro, encargada de la parte lingüística, como la parte derecha, relacionada con la expresión no verbal y que piensa y recuerda en imágenes. Los alumnos que ya poseen estrategias de aprendizaje, comienzan con los rostros junto con las grafías

(Alpha 1.2), siendo en este caso el aprendizaje más rápido. Las grafías deben de estar en la parte superior de las tarjetas, ya que el ojo percibe de arriba abajo. En Alpha 2.1, que corresponde con *Lesestark 2*, el apoyo visual va desapareciendo progresivamente y al ritmo del grupo, y los alumnos escriben las grafías, primero en mayúsculas y después en minúsculas. En nivel Alpha 2.2, que corresponde a *Lesestark 3*, los alumnos ya leen textos más largos. Este libro cuenta la historia de la "Familia Ramos". En los capítulos uno (*Familie Ramos stellt sich vor*) y el dos (*Familie Ramos und die neue Wohnung*) el alumno aprende a reconocer las variaciones vocálicas y las combinaciones consonánticas propias del alemán. Las dos unidades siguientes corresponden con el nivel Alpha 3.1 (*Maria Ramos ist krank* y *Familie Ramos bekommt Besuch*).

Es importante que cada alumno aprenda a su ritmo. La velocidad de aprendizaje es muy variada y es necesario que los alumnos salten y adelanten los módulos que correspondan al nivel alcanzado. Esto se prueba cada doce semanas, al término de un curso. Por lo tanto, no es raro que un alumno pase del nivel Alpha 1.1 al Alpha 2.2, o que en un curso se adelanten dos niveles porque el grupo sea rápido. El profesor debe adaptarse en todo momento al grupo y a las necesidades individuales de cada alumno.

Hemos presentado el trabajo que hacemos en ECAP Aargau desde el punto de vista de la lectoescritura, pero no debemos olvidar que, por su puesto, en todos los cursos se deben introducir temas de comunicación oral. Por ejemplo en el Módulo 1: presentarse, los colores, la ropa, los muebles, los números, etc... A partir del Módulo 2 los temas tratados por *Lesestark 3* son temas cercanos e interesantes para el alumno: rellenar formularios, el trabajo, la comida, el cuerpo, en el médico, etc. Todo esto sin perder de vista la utilización de materiales originales como formularios de inscripción en el médico utilizados en Suiza, prospectos de supermercados o de tiendas de muebles o ropa, periódicos gratuitos, carteles en la ciudad, etc.

Consecuentemente, el test de nivel para estos cursos está pensado para clasificar a los alumnos en cada uno de los niveles señalados. Consta de un

dictado, en el que las palabras van aumentando su dificultad, así como una lista de palabras para su lectura. En niveles del módulo cuatro el alumno ya debe leer frases con determinada fluidez. La característica de este test es la rapidez y la facilidad en la que puede realizarse, ya que no tiene por qué llevarse a cabo por una profesora⁶ de alfabetización.

Al término de los cursos de alfabetización los alumnos hacen un examen en el que se prueba la fluidez lectora y escrita, así como su capacidad para comprender y analizar textos y ejercicios de distinto formato. Esta capacidad analítica es necesaria para poder incorporarse a cursos de integración (nivel A1).

Niveles de alfabetización en España

La idea original al escribir este trabajo era poder pasar unos meses en España para comprender de primera mano el trabajo que se realiza en este país en la alfabetización de inmigrantes adultos. Debido a la situación de pandemia en la que nos encontramos, esto ha sido imposible, por lo que me he limitado a hablar con algunas profesoras de centros especializados, como ACCEM, CERA y CPEBPA José M^a Iribarren.

Como hemos visto anteriormente, en España existe también variedad a la hora de la nivelación de los alumnos. Por un lado, en algunos centros se proporciona a los alumnos ejercicios de refuerzo cuando lo necesiten, pero dentro de los cursos de lengua española. En otras escuelas se clasifican en ágrafos, neolectores o cursos de consolidación tras haber hecho una prueba consistente en leer y escribir palabras. Por ejemplo, en el CPEBPA José M^a Iribarren la clasificación es la siguiente⁷:

A0 - Alfabetización
No sabe leer ni escribir. En algunos casos reconoce algunas letras, sabe escribir su nombre... Si hay número suficiente de alumnos/as se dividen en A0-Alfa0 y A0- Alfa1 (según su nivel de comprensión y expresión oral).

⁶ Utilizo el femenino ya que la mayoría del profesorado dedicado a la alfabetización (en ECAP Aargau la totalidad) son mujeres.

⁷ Prueba de nivel proporcionada por el CPEBPA José María Iribarren.

A0 – Neolectores
Lee y escribe con dificultad, junta y separa palabras en frases sencillas. Comprende las preguntas y es capaz de contestar sobre sus datos personales.
A0 – Consolidación
Lee y escribe con cierta soltura aunque con errores. Comprende el sentido general de la información esencial y los puntos principales de textos orales breves, claros y sencillos.

La prueba comienza rellenando una ficha de datos personales, que da una primera idea del nivel de oralidad del alumno. A continuación lee frases con un apoyo de imagen en castellano, inglés o francés. Esto es muy interesante, puesto que pretende comprobar si el alumno está alfabetizado en su lengua materna, ya que es posible que no pueda leer en español pero que sí conozca el alfabeto latino⁸. Tras la lectura se realizan algunas preguntas para comprobar la comprensión y la expresión oral. La prueba termina con un ejercicio escrito que puede ser más libre (el alumno se presenta: *Me llamo... soy de... vivo en...*) o consistir en un dictado, dependiendo del nivel. Si la lectura de las frases es muy difícil para el alumno, el CPEBPA dispone de una prueba en la que el alumno lee primero vocales, después sílabas, palabras y, por último, frases, además de relacionar palabras con imágenes para comprobar el nivel de lectura y comprensión.

Queremos llamar la atención, sin entrar en mucho detalle, puesto que el trabajo se alargaría demasiado, en las diferencias silábicas del español y el alemán. Mientras que en español la mayoría de las sílabas son canónicas, CV, en alemán es habitual encontrar una acumulación de consonantes, tanto en el ataque como en la coda (ej. *Schrift*), además de la dificultad que comprenden los diptongos (*ei: /ai/, eu: /oi/, äu: /oi/*) y las vocales con diéresis. Esta diferencia puede tener consecuencias a la hora de la enseñanza de la lectoescritura, ya que las sílabas alemanas serán más complejas que las españolas.

⁸ Sería interesante comprobar también si el alumno puede leer en otros sistemas gráficos. Hasta ahora no hemos visto ninguna prueba de nivel que contemple esta posibilidad.

d. EL MARCO EUROPEO COMÚN DE REFERENCIA Y LASLIAM

El Marco Europeo de Referencia de las Lenguas (MECR) fue creado en 2001 para homogeneizar y definir los distintos niveles de lengua, independientemente del idioma que se esté adquiriendo. Como ya sabemos, el MECR describe las competencias necesarias para cada uno de los niveles de usuario básico (A1, o acceso, y A2, o plataforma), usuario independiente (B1, o umbral, y B2, o avanzado) y usuario competente (C1, o dominio operativo eficaz, y C2, o maestría). La competencia comunicativa de un usuario viene dada por tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, en los ámbitos personal, público, laboral y educacional, a través de sus competencias de expresión y comprensión escritas, y expresión y comprensión orales. La expresión oral hace referencia tanto a la producción de textos orales como a la interacción con otros usuarios de la lengua. (Begoña Martín Casado, 2007).

Este Marco Común se ha estado utilizando con mucha frecuencia para definir los niveles de competencia que los inmigrantes adultos deben alcanzar para asegurarse la entrada, residencia y ciudadanía en un país europeo. Sin embargo, en su página web, el Consejo Europeo advierte que "*The CEFR was not intended for this purpose, (...) and its inappropriate use can have serious consequences that may include the infringement of migrants' human rights*" (El MCER no fue diseñado para este propósito, y su uso inapropiado puede tener graves consecuencias que pueden incluir la vulneración de los derechos humanos de los migrantes)⁹. Es preciso, por lo tanto, crear un marco que se adapte a las condiciones de los usuarios ágrafos.

En 2006 el Consejo de Europa fundó el LIAM (Linguistic Integration of Adult Migrants) para promover la inclusión social, la cohesión, el respeto a la diversidad, la dignidad para todos, el diálogo intercultural y el entendimiento mutuo. Esta organización intenta responder a las necesidades de los países miembros, mostradas en una serie de encuestas llevadas a cabo por este proyecto. De estos estudios se deduce, entre otras cosas, que los cursos de

⁹ <https://www.coe.int/en/web/language-policy/adult-migrants> (22.02.2021)

idiomas para inmigrantes adultos y la evaluación de su competencia no son temas tratados por los ministerios de educación de los países correspondientes, algo que debería de solventarse.

El proyecto LASLLIAM (*Literacy and Second Language for the Linguistic Integration of Adult Migrants*) se está desarrollando en estos momentos en Europa con lingüistas especializados en alfabetización. Con él se pretende elaborar cuatro niveles de lengua que estén por debajo del A1, "nivel acceso". Es decir, habrá un nivel superior que ampliará las competencias del A1; un nivel inmediatamente inferior que será lo que hoy conocemos como un pre-A1, y otros dos niveles, que definirán el proceso de adquisición de la lengua tanto oral como escrita para alumnos iletrados, es decir, las competencias de comprensión y producción escrita, así como las de comprensión y producción oral. Los descriptores serán equiparables a los usados en los niveles superiores, es decir, describirán las capacidades de los usuarios en cada nivel.

Debido a que este proyecto está todavía en curso, no podemos avanzar más en nuestro análisis. Pero estamos seguros de que será una herramienta necesaria, al igual que lo es el MECR, para la planificación de programas de aprendizaje, de certificados, para la elaboración de materiales y exámenes para niveles inferiores al A1 y que, por lo tanto, incluirá la capacidad de la lectoescritura. Hay que añadir que, con este proyecto, se homogeneizará a nivel europeo los niveles de los alumnos no alfabetizados, lo que beneficiará tanto a los inmigrantes como a los docentes.

III. COVID-19, LA SITUACIÓN HA CAMBIADO

A principios de 2020 llegó a Europa el virus que ya estaba azotando China desde finales del año anterior. Las infecciones aumentaron y con ellas las muertes, y prácticamente todos los países tuvieron que tomar medidas drásticas, la más dura, el confinamiento. A mediados de marzo de 2020 estaban, tanto en Suiza como en España, todas las escuelas cerradas, y los docentes de todo el mundo tuvieron que adaptarse a la enseñanza en línea. Para todos fue un tiempo difícil, muchos niños tuvieron que aprender desde casa. Los hijos de las familias más desfavorecidas no disponían de ordenador y las diferencias sociales se plasmaron, una vez más, en las posibilidades de acceder a la enseñanza.

A los inmigrantes les ocurrió lo mismo. La mayoría no tienen ordenador y les fue difícil acceder a las clases de español o alemán correspondientes, en el caso en el que la escuela ofreciera clases *online*. Y para aquellos que no saben leer y escribir la situación fue aún más difícil. De lo único que disponían, y no todos, era de móviles de última generación con acceso a internet, o bien wifi en los centros de residencia.

Al principio del confinamiento, las profesoras de ECAP Aargau (y me consta que también muchas en España) estuvieron mandando ejercicios y audios por *Whatsapp*, ya que en la mayoría de los grupos tenían un chat a su disposición. En mayo, en ECAP Aargau ya se conocía qué alumnos tenían los medios necesarios (móvil y acceso a internet), y se ofrecieron cursos de alfabetización digital.

a. ENSEÑANZA *ONLINE*: PROS Y CONTRAS

Nada puede sustituir a las clases presenciales. Dinámicas de grupo, juegos, contacto físico, mirarse cara a cara para comprender lo que se está oyendo y para confirmar que la otra persona comprende lo que uno está diciendo, la empatía... sin decir nada del café de la pausa, las risas, las amistades que se forjan en la puerta de la escuela mientras algunos se fuman un cigarrillo... Y, sin embargo, las clases presenciales han dejado de ser así.

Desde que el covid-19 llegó a nuestras vidas, las clases se dan con la mascarilla puesta. Ya sólo queda adivinar la sonrisa debajo, porque, aunque se diga que los ojos son el espejo del alma, es el rostro completo el que transmite la mayoría de los sentimientos: empatía, nerviosismo, comprensión, humor, etc. Es difícil dar clases presenciales cuando no sabes si los alumnos están comprendiendo lo que dices, si les parece divertido o no, simplemente con mirarlos a la cara. Además, no está permitido trabajar en grupo o, si se hace, solamente manteniendo el metro y medio de distancia entre los alumnos; no está permitido moverse en la clase, intercambiar la mesa con otros sin desinfectarla antes; no es posible que dos personas que se sientan en dos extremos de la clase se acerquen para un ejercicio rápido, mientras los demás terminan algún trabajo... La labor del profesor se ha visto transformada, y las dinámicas que antes funcionaban han tenido que reinventarse para cumplir las nuevas normas.

Pero así somos los profesores de idiomas. Siempre flexibles, con nuevas ideas y a la última en didáctica. Hemos aprendido a utilizar juegos digitales en clase (kahoot, quizlet, learningapps), ejercicios que permitan el movimiento sin que los alumnos se muevan de su puesto (malabarismos, ejercicios de activación cerebral...), utilizamos el whatsapp para que los alumnos manden audios, etc. Y durante el confinamiento, hemos dado clases en línea.

Como ya hemos mencionado, está claro que nada podrá sustituir a la socialización que se produce en la clase presencial. No obstante, hemos podido observar algunos aspectos positivos cuando las clases se dan en línea. Presentamos los pros y los contras en una tabla:

Pros	Contras
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos aprenden a trabajar de forma independiente, sin la confirmación constante del docente. • Los alumnos adquieren competencias digitales. 	<ul style="list-style-type: none"> • La pantalla del móvil es demasiado pequeña: tienen dificultad para leer lo que el profesor escribe. • Los alumnos no se pueden concentrar por motivos externos a

<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos aprenden a solucionar problemas de manera independiente. • Los alumnos están en casa, se encuentran en un ambiente conocido y que no les causa estrés. • Los alumnos nos abren las puertas de su casa y están en las casas de los demás: se crea un ambiente de intimidad y confianza. • Los alumnos no tienen que desplazarse: se gana en tiempo y dinero. • Los alumnos no llevan la mascarilla puesta. ¡Por fin nos vemos las caras! • Los alumnos pueden apreciar la pronunciación del docente con claridad (posición de la boca, de la lengua, salida del aire), ya que este tampoco lleva mascarilla. 	<p>la clase (niños, otras personas en la habitación, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La conexión a internet que tienen a su disposición puede no ser suficientemente rápida. • Los móviles que tienen a su disposición no tienen la velocidad adecuada para las clases en línea. • Los alumnos no suelen tener correo electrónico, por lo que no pueden registrarse en muchas aplicaciones que sí se usan en niveles de lengua más avanzados. • Los alumnos no tienen impresora en casa para imprimir ejercicios que se les pueda mandar de manera espontánea. • Es necesario enviar a los alumnos las fotocopias de ejercicios que queramos que hagan en papel. • No se puede trabajar con tarjetas. • Los ejercicios en pareja o en grupo son limitados.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La gran mayoría de los alumnos de cursos de alfabetización no pueden acceder a un ordenador y tienen, por lo tanto, que utilizar el móvil para seguir las clases en línea. Este factor es muy importante para tenerlo en cuenta en todo momento a la hora de planificar las clases, puesto que la pantalla del móvil no es tan grande y los alumnos no tienen las mismas posibilidades de aplicación que en un ordenador. Por otro lado, teniendo en cuenta que prácticamente ningún alumno conoce su dirección electrónica, debemos buscar aplicaciones que no necesiten de un email para acceder a las mismas.

b. IDEAS PARA LA ALFABETIZACIÓN *ONLINE*

Vamos a presentar ejemplos tomados de la práctica y centrados, por lo tanto, en la alfabetización en alemán, pero perfectamente utilizables en cualquier nivel de lengua o idioma.

Se trata de que los alumnos trabajen activamente. Sobre todo, teniendo en cuenta el medio en el que la clase se lleva a cabo, debemos comprender que el alumno nos ve en dos dimensiones, es decir, como si viera la televisión o un vídeo en Youtube. Es necesario, por lo tanto, que el alumno esté activo en todo momento y que consiga dar a la clase una tercera dimensión. Debemos implicar al alumno y a los objetos que él tiene a mano e incorporarlos a la clase. La experiencia nos dice que ejercicios de coordinación y movimiento hacen que el cerebro se active. La neurolingüística ya ha demostrado este aspecto del aprendizaje, por lo que presentaremos diferentes ejercicios que activen ambos hemisferios del cerebro.

Las tres columnas fundamentales del aprendizaje de la lectoescritura son la oralidad, la escritura y la lectura. Bases fundamentales de toda clase, por lo que haremos dictados, leeremos y mantendremos conversaciones.

Zoom es la plataforma más fácil para los alumnos, si bien es necesario que ya tengan la aplicación bajada al móvil para facilitar el acceso el primer día. Es imprescindible que ya se haya creado un grupo de *Whatsapp*, donde se mandará el *link* de la conferencia cinco minutos antes de comenzar la clase. Esto lo hacemos así, puesto que el chat es utilizado por todos los alumnos, y está incorporado como herramienta en la clase. Por lo tanto, el *link* mandado un día va subiendo posiciones tras los nuevos mensajes y esto dificulta el volver a encontrarlo. Mandar un nuevo link cada día facilita el trabajo a los alumnos.

Queremos insistir en que no se debe pretender, en un principio (a no ser que de nuevo haya una situación excepcional, esperemos que no), que los cursos sean en su totalidad digitales. Intentamos presentar la ventaja de impartir algunos días del curso *online*. La experiencia, tanto para el docente como para el alumno, merece la pena. Es importante tener en cuenta que cuando se da por primera vez la clase en línea, los alumnos necesitan una clase o dos para acostumbrarse al medio, y las distintas posibilidades que presenta Zoom (grupos en *breakoutrooms*, la pizarra digital) hay que ir introduciéndolas poco a poco. No

se puede hacer todo lo nuevo el primer día, puesto que los alumnos (y el docente) se sentirían estresados.

Las siguientes ideas y recomendaciones están dirigidas al docente y por ello formuladas en segunda persona del singular:

Antes de la clase

- Las clases en línea deben estar muy bien preparadas. Los alumnos deben estar en un grupo *Whatsapp*. Debes tener bajado *Whatsapp* en el ordenador, para que te sea más fácil la comunicación con los alumnos (mandar el link, fotos, vídeos, etc.).
- Es así mismo muy aconsejable, que la preparación de la clase la tengas hecha en el ordenador (OneNote, Word...) donde estén preparados los links y los pdf de los materiales que vas a utilizar.
- Si tienes oportunidad, practica en las clases presenciales con los alumnos: bajar la aplicación de zoom, encender y apagar la cámara y el audio, utilizar el chat y la pizarra. El que ya lo hayan hecho en clase contigo, les hace perder miedo al móvil y cogen seguridad. No veas estas prácticas como una pérdida de tiempo: los alumnos están adquiriendo capacidades no sólo digitales, sino que ganan seguridad en sí mismos, están oyendo tus explicaciones en alemán o español y desarrollando estrategias de expresión y comprensión oral, se están haciendo más independientes en el estudio y en la vida real, ya que no se puede negar la importancia de la digitalización en nuestro día a día.
- No utilices filtros de pantalla. Ten en cuenta que el alumno te abre las puertas de su casa y él no tiene la posibilidad de utilizar el filtro. No podemos exigir a los alumnos lo que nosotros no somos capaces de hacer... Si no tienes un lugar apropiado, o te sientes incómoda "abriendo" tu casa a los demás, intenta dar las clases desde la escuela. Los filtros dan, además, una sensación de bidimensionalidad que vamos a intentar evitar. Queremos darles a las clases una tercera dimensión, que sean en 3D. Por último, dependiendo de la calidad del ordenador que tengas, puede ser que tu imagen desaparezca detrás del filtro, lo que le da a tu presencia un aire de irrealidad.
- Anima a los alumnos a tomarse un café o un té contigo. Ten también algo preparado para beber. El ambiente debe ser distendido. Desde que vivimos en pandemia no se puede tomar nada en clase, pero en casa sí se puede. Aprovechemos la ocasión.

El comienzo de la clase

- Comienza la clase con algún tipo de ejercicios corporales que desarrollen la coordinación de los alumnos (percusión corporal), que activen el hemisferio izquierdo y derecho del cerebro (*brain gym*), que les relaje (ejercicios de yoga hatha), ejercicios del método BANEP (Biomecánica, Anatomía, Psicología, Neurociencia y Etnografía)¹⁰. Este tipo de ejercicios van dirigidos a la estimulación cognitiva, socioemocional, psicomotriz y neurorehabilitativa. Los alumnos, además de concentrarse en la coordinación de sus movimientos, deben observar y escuchar a los demás, por lo que se desarrolla el sentido de pertenencia al grupo.
- Continúa la clase con un ejercicio en el que los alumnos se reconozcan. Por ejemplo: un alumno presenta a otro ("*Das ist Yemane. Er kommt aus...*"), un alumno describe a otro y los demás adivinan quién es ("*Ihre Bluse ist weiss...*"), preguntas y respuestas en cadena ("*Ich esse Bananen gern. Was essen Sie gern, Gul Shirin?*"), etc. Con esta dinámica conseguimos que los alumnos vean qué personas están presentes en la clase ese día.
Cuando se utiliza el zoom con móvil, los alumnos no pueden ver a todos los compañeros en la misma pantalla, sino que tiene que cambiar las pantallas de la izquierda y de la derecha para ver al resto. Ya en el primer ejercicio de expresión oral activamos la dinámica de grupo.

Ejercicios de introducción de vocabulario

- *Unboxing*: Busca una caja que esté decorada, que sea atractiva a la vista, y esconde material real del tema que estés tratando con tus alumnos. Por ejemplo: tu pasaporte, tu DNI, un sobre, una carta, una factura, un bolígrafo, una goma, etc. No deben ser más de diez objetos para el nivel Alpha 3, algunos nuevos y otros conocidos (si el nivel es menor se deben reducir los objetos). Ve sacando los objetos de la caja y repitiendo el vocabulario, después mete los objetos de nuevo y los alumnos repiten el vocabulario. Esto se puede hacer dos o tres veces. Después, los alumnos escriben en el cuaderno las palabras que recuerden. A continuación, puedes crear aulas separadas con la herramienta "*breakoutroom*", donde los alumnos, por parejas o en pequeños grupos de tres, comparan las palabras que han escrito. Por último, otra vez todos en la reunión principal y en pleno se ponen las palabras en común. Puedes corregirlas en la pizarra de zoom o en el chat.
- En la caja también se pueden introducir objetos que tengan alguna relación, como por ejemplo frutas o verduras, y uno que no esté

¹⁰ https://www.youtube.com/watch?v=YWDz7xSo_r4

relacionado, por ejemplo una goma. Los alumnos deben adivinar qué objeto es erróneo.

- Hay muchos vídeos en *Youtube* que introducen el vocabulario. Para alemán, en nivel Alpha 1 o Alpha 2 son interesantes los que presentan el juego de *Was fehlt?* El vídeo introduce tres conceptos y después desaparece un dibujo: ¿Qué falta aquí? Hay vídeos sobre la ropa¹¹, la comida¹², etc.
- Otros vídeos introducen el vocabulario y después presentan una frase en la que lo contextualiza, más apropiado para el nivel Alpha 3. Por ejemplo, el que trata el tema de Correos¹³. Es importante que los alumnos tengan tiempo para repetir las frases. Estos vídeos se deben enviar después al grupo de *Whatsapp* para que los alumnos los vean de nuevo después de clase.
- También puedes utilizar la herramienta de la pizarra de zoom para jugar al *pictionary* y repasar el vocabulario. Un alumno pinta y el que adivine lo que es, escribe la palabra en la pizarra (algunos móviles no tienen la resolución adecuada para que se pueda leer bien lo que escriben, pero con la mayoría funciona relativamente bien).

Ejercicios de expresión escrita

- En alfabetización es especialmente importante que los alumnos puedan escribir. Esto se hace a menudo a través de dictados. Los dictados pueden ser:
 - o En pleno: dicta las palabras o las frases para que el alumno las escriba en su cuaderno. Posteriormente, el alumno hace una foto de lo escrito y te la manda por *Whatsapp*. Es importante que te lo mande por privado y no al grupo, para que puedas corregirlo con la herramienta de *Whatsapp* y que los demás no vean la corrección. Mándale también un emoticono gracioso para animarlo. ¡Lo está haciendo muy bien!
 - o En pleno: manda a un alumno por *Whatsapp* las palabras o la frase que debe dictar. Este alumno dicta las palabras y los demás escriben en el cuaderno. Es divertido si se echa a suerte quién debe leer. Escribe un número del cero al diez y el que lo adivine ganará.
 - o Por parejas: crea grupos con la herramienta *breakoutroom*. En este caso puedes utilizar una página del libro o una fotocopia que los alumnos ya tengan. Una persona lee y la otra escribe. Después te mandan la foto de lo escrito.

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=SjRkzRR4Yc8>

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=ZvzUKG-j2S0>

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=kBCiZ14rhkY>

- De forma individual: Aquí también necesitas una fotocopia que ellos ya tengan o una página del libro. El alumno cuelga la hoja o la pone alejada de su mesa, después lee una palabra y vuelve corriendo a escribirla (que no se les olvide que los estás viendo, no valen las fulleras;-)).
- Es también importante que se acostumbren a escribir de manera libre. Ya hemos mencionado el ejercicio de *unboxing*, en el que los alumnos escriben las palabras que han aprendido. Otra posibilidad es hacerlo basándose en un dibujo o una foto. Por ejemplo, podemos enseñar un dibujo de una habitación y que los alumnos escriban los objetos que vean (o frases si ya se han introducido las preposiciones, '*Das Bild hängt über dem Bett.*').
- También con vídeos se puede hacer este ejercicio, por ejemplo con cortos o con los vídeos de *Mr. Bean*. Los alumnos escriben palabras de objetos o acciones, también pueden escribir frases, y después se pone en común. Si se quiere, primero por parejas y después en pleno.
- Se puede introducir la gramática a través de una foto. Busca la foto de una modelo y ábrela en un tabs nuevo en tu servidor. Comparte tu pantalla y escribe, con la herramienta de zoom, frases al lado de la modelo ('*Ihr Pullover ist gelb*'). Puedes gravar lo que has escrito y mandar la foto después por Whatsapp al grupo. Después buscas la foto de un modelo y haces lo mismo ('*Seine Schuhe sind schwarz*'). Puedes hacer varios ejemplos en común con todos los alumnos de forma oral. Después, pueden intentarlo por parejas en el *breakoutroom*. Para esto, les puedes mandar una foto por Whatsapp de la persona a la que deben describir. Otra posibilidad es que lo hagan de manera individual. La corrección de estos ejercicios es siempre por whatsapp (los alumnos te mandan una foto en privado, no en el grupo).

Competencia lectora

- Para el desarrollo de la competencia lectora los alumnos deben leer. Lo ideal es que los textos los tengan de manera física, ya que la lectura en la pantalla del móvil es muy engorrosa. Normalmente, tienen un libro a su disposición sobre el que se puede leer en pleno, por parejas o en grupos (*breakoutroom*), o contigo a solas cuando los demás están leyendo en grupo. Es decir, puedes crear grupos de lectura de al menos tres alumnos de los cuales puedes "sacar" a uno del grupo para leer con él.

Competencia auditiva

- Además de los vídeos que se pueden utilizar en línea, se pueden introducir palabras claves de un texto y presentarlas en *Jamboard*. Los alumnos eligen una palabra y, mientras el docente lee el texto, los alumnos se levantan al escuchar la palabra elegida. Los demás alumnos adivinan qué palabra han elegido los compañeros.

Otras herramientas e ideas para la clase

- Es importante que la clase no solo sea bidimensional, como ya hemos mencionado. Otros ejemplos de ejercicios que aportan una dimensión a la clase son:
 - o Pide a tus alumnos que busquen algo en su casa, por ejemplo: '*Suchen Sie etwas rotes / blaues...*', '*Bringen Sie zwei Früchte oder Gemüse*', etc.
 - o Para presentarse a la clase (no importa que no sea el primer día, puede ser un buen repaso), los alumnos además de decir su nombre, procedencia, etc. enseñan un objeto que tienen en la habitación y que les gusta especialmente. Dependiendo del nivel, pueden decir por qué el objeto es especial, qué color tiene o qué es...
- El chat del zoom se puede utilizar para corregir algún ejercicio, para realizar un dictado, para escribir una pregunta y que los alumnos la lean y realicen la actividad ('*Stehen Sie auf*', '*Suchen Sie etwas Braunes*'), o para que contesten a la pregunta.
- La pizarra de zoom puede servir para jugar al *pictionary*, introducir un nuevo tema de gramática, corregir un dictado, etc... Tanto los alumnos como el profesor pueden escribir en ella. El escribir en la pizarra hace que los alumnos practiquen la escritura redondeada y no solo escriban en el chat.
- Compartiendo la pantalla se pueden visualizar muchas cosas, también ejercicios que se pueden hacer en común. Para esto hay que abrir el pdf en Adobe (por ejemplo) y aumentar el tamaño para que los alumnos puedan leerlo bien.

IV. CONCLUSIÓN

La didáctica de la alfabetización todavía está en desarrollo. Se encuentra entre las experiencias de alfabetización infantil, las experiencias de alfabetización de adultos nativos y las didáctica de L2, y sin embargo, no debe de igualarse a ninguna de ellas. Este trabajo no ha pretendido ser exhaustivo. Tan sólo hemos intentado plasmar la situación de la alfabetización en España y Suiza, plantear distintos puntos de vista y analizar diferentes aportes que incrementen y amplíen las posibilidades en esta tarea tan importante, la alfabetización de inmigrantes adultos.

Hemos visto que las políticas en este aspecto son todavía insuficientes en los diferentes países europeos, y que no siempre existe un consenso. No hay una homogeneización de los distintos niveles de alfabetización, aunque está en proyecto (LASLLIAM) que supondrá un avance en este sector, como ya lo fue el MCER en su día. Estos niveles de alfabetización facilitarán la creación de métodos didácticos y pruebas de evaluación. Hasta ahora, la labor de las diferentes escuelas y de los docentes ha sido de gran importancia, y está comprobado el nivel de compromiso de muchos profesores.

La pandemia nos ha obligado a tirar los dados de nuevo. Todo se ha trastocado, y las clases en línea se han hecho necesarias, también en el nivel de alfabetización. No sólo en el caso de un nuevo confinamiento, sino también por si algún miembro de la clase enferma y el grupo debe guardar cuarentena, o si es el profesor el que debe de quedarse en casa, pero se encuentra bien... siempre es práctico estar preparado para que no nos pille de sorpresa, como ya ocurrió en marzo del año pasado. Los alumnos deben ejercitar la entrada en Zoom durante las clases presenciales, para que no sea un problema en el caso de que las clases volvieran a ser *online*.

Por último, debemos de tener en cuenta que nos encontramos con personas que no han tenido la oportunidad de ir a la escuela, pero que tienen muchas otras capacidades y conocimiento del mundo que pueden aportar a las clases y al grupo. Además, se encuentran inmersos en una cultura que los rodea

de textos, donde es necesario leer, escribir, pero también saber utilizar, aunque sea en un nivel básico, los medios digitales a nuestra disposición. Las clases *online*, si bien deben de ser una excepción o estar incorporadas a clases presenciales, desarrollan estas capacidades necesarias para desenvolverse en esta sociedad en la que estamos inmersos. Todo esto sin olvidar que debemos ir despacio, siempre al ritmo del alumno, y tener en cuenta que pequeños avances, son grandes logros (*kleine Fortschritte sind grosse Erfolge*).

V. BIBLIOGRAFÍA

Alphakurse Aargau Konzept ECAP Aargau (2017).

Azcárate Satrústegui, E. (2020). Propuestas didácticas para la alfabetización en EL2 . UNED).

Begoña Martín Casado. (2007). REVIEW / RESEÑA: Carabela. Selección de artículos sobre el Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (I), núm. 57, SGEL, Madrid, 2005. ISSN: 84-9778-126-0. *Ogigia*, 1, 101-102.

Retrieved

from

<https://doaj.org/article/1c3403d065724602962aefa0424bad35>

Braslavsky, B. (2003). Qué se entiende por alfabetización. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana De Lectura*.

Molina Domínguez, M. (2007). Alfabetización de personas adultas extranjeras. *Linred Lingüística En La Red*.

Ossner, J., Rosebrock, C., & Scherf, D. (2016). *Alpha-Kurzdiagnostik schreiben und lesen*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.

Pellicer, A. *Alfabetización. Definición*. Retrieved 2.01., 2021, from <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=A&id=1>

Scheibe, J. A. (2018). *Alphabetisierung und Deutscherwerb von Geflüchteten: Deutschkenntnisse und Förderbedarfe von Erst- und Zweitschriftlernenden in Integrationskursen*. Nürnberg.

Sistema de acogida de protección internacional manual de gestión (2020).

Sosinski, M., Young-Scholten, M., & Naeb, R. (2020). Notas sobre la enseñanza de alfabetización a inmigrantes adultos. *Foro De Profesores De E/LE*, (16), 354-374. Retrieved from <https://ojs3.uv.es/index.php/foroele/article/view/17811/17070>

Staatssekretariat für Migration. *Sprachanforderungen-d*. Retrieved 18.04., 2021, from <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/integration-einbuengerung/mein-beitrag/zugewandert/sprache.html>

Staatssekretariat für Migration. (2010). *Leitfaden für die Anwendung der Integrationsvereinbarung. Ziel der Integrationsvereinbarung*.

Villalba Martínez, F., & Hernández García, T. (2000). ¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer?: Alfabetización y aprendizaje de una L2. *Caravela*, (48), 85-110. Retrieved from https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_085.pdf