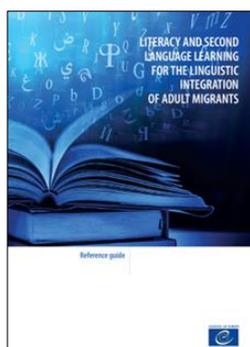




Reseña. Reference Guide on Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM), por Fernanda Minuz, Jeanne Kurvers, Karen Schramm, Lorenzo Rocca y Rola Naeb

2022, Consejo de Europa, 148 pp.,

ISBN 978-92-871-9189-2 <https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>



Alessandro D'Altoè
Universidad de Bolonia



La guía de referencia LASLLIAM, desarrollada desde la División de Política Educativa del Consejo de Europa, se basa en dos principios clave: el respeto a la diversidad lingüística y la valorización del repertorio lingüístico de cada persona. En el marco de las políticas europeas, estas premisas se materializan, también en esta guía, mediante la creación y desarrollo de condiciones para implementar una educación plurilingüe e intercultural. En el contexto político y social europeo, aprender una lengua y acceder a una educación de calidad son factores esenciales para fomentar la participación ciudadana y favorecer la inclusión de la población migrante en las sociedades de acogida. Sin embargo, estos principios generales requieren una adaptación específica que permita identificar las particularidades y necesidades

sociales de los estudiantes, un paso fundamental para diseñar programas lingüísticos que respondan a sus realidades y promuevan su inclusión efectiva.

En continuidad con el proyecto europeo anterior LIAM (Integración Lingüística de Migrantes Adultos, 2006, 2020), la guía LASLLIAM define el perfil del aprendiz adulto migrante no alfabetizado, con baja alfabetización o aprendiz de un segundo sistema de escritura (es decir, personas alfabetizadas en un sistema de escritura distinto al del idioma objeto de estudio) como el destinatario principal de los cursos lingüísticos. La guía destaca la complejidad y especificidad del proceso de aprendizaje para aquellos que deben aprender simultáneamente una nueva lengua y desarrollar habilidades de lectoescritura por primera vez (no alfabetizados) o mejorar sus competencias (baja alfabetización).

En sociedades con altos niveles de alfabetización como las europeas, el acceso a la lengua escrita está estrechamente relacionado con el concepto de la inclusión y la ciudadanía activa. En este contexto, la guía LASLLIAM busca ampliar el horizonte del aprendizaje desde la adquisición de una segunda lengua hacia un enfoque integral que abarca la alfabetización y la adquisición de una segunda lengua, “lo que implica dos vertientes entrelazadas dentro de un único proceso paralelo” (p. 14)¹. Así, la guía impulsa la transición de un perfil de estudiante exclusivamente lingüístico hacia uno que aborde tanto competencias lingüísticas como de alfabetización. Es fundamental subrayar, como destacan Rocca et al. (2020), que esta intervención responde a un panorama europeo con una brecha significativa en cursos de alfabetización para migrantes, donde menos de un tercio de los estados miembros ofrece programas que aborden de manera específica las necesidades de alfabetización de esta población.

La guía de referencia LASLLIAM está estructurada en siete capítulos y tres apéndices, que se resumen y comentan a continuación.

En el capítulo 1, *Guía de referencia LASLLIAM: objetivos, usuarios y estudiantes*, se expone la perspectiva de la guía sobre alfabetización y aprendizaje de una segunda lengua, ofreciendo una descripción de las características generales y prototípicas de los estudiantes que se encuentran en procesos de alfabetización y adquisición de una segunda lengua, así como las razones que justifican la creación de una guía de referencia europea en este ámbito. El capítulo también aclara la relación de continuidad de LASLLIAM con el Volumen Complementario del

¹ Todas las citas literales a lo largo del texto son traducciones propias. Hasta el momento, la guía de referencia solo se ha publicado en inglés.

MCER y las diferencias clave entre ambos. Aunque mantiene la estructura y el enfoque del MCER (2001), así como su objetivo de facilitar la cooperación entre países europeos en la enseñanza de idiomas mediante un marco común para evaluar la competencia lingüística y apoyar a docentes y diseñadores de currículos, cursos y pruebas, LASLLIAM cubre las limitaciones del MCER en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas para migrantes adultos, poniendo especial atención en el perfil del estudiante en su rol de aprendiz en alfabetización. En esta línea, los descriptores de LASLLIAM están organizados en cuatro niveles, a diferencia de los dos niveles (Pre-A1 y A1) contemplados en el MCER y su Volumen Complementario (2020).

En el capítulo 2, *Guía de referencia LASLLIAM: fuentes y fundamentos*, se ofrece una visión general de los principales estudios cognitivos y lingüísticos realizados sobre adultos no alfabetizados o con baja alfabetización, subrayando la escasa atención que este perfil de estudiantes ha recibido en la investigación. Este panorama permite reconocer las implicaciones que la competencia en alfabetización tiene en el aprendizaje de una segunda lengua en la línea de Warren y Young (2012) teniendo en cuenta que “en general, una baja alfabetización en L1 se relaciona con un menor dominio en L2” (p. 23). El capítulo continúa describiendo los principios orientadores para la adquisición de la *alfabetización técnica* en actividades comunicativas escritas, así como los principios subyacentes a las *actividades lingüísticas comunicativas*, las *estrategias de uso del lenguaje* y las *habilidades digitales*. Estos principios destacan no solo la complejidad cognitiva y la gradualidad necesarias para el desarrollo de habilidades de alfabetización, sino también la interacción como piedra angular en el proceso de aprendizaje de habilidades receptivas y productivas. Además, se enfatiza la importancia de la alfabetización digital como un componente fundamental de la alfabetización y la inclusión social.

El capítulo 3, *Enseñar alfabetización en una segunda lengua*, profundiza en los principios y métodos, ilustrando el enfoque orientado a la acción que la guía adopta como el adecuado para los eventos de alfabetización e interpretado “como una práctica social que tiene tanto un propósito claro como una relevancia individual” (p. 31). Además, la descripción de la *planificación inversa* de tareas y ejercicios muestra cómo estos pueden responder a la necesidad de equilibrar las habilidades técnicas y los objetivos funcionales de la alfabetización. El capítulo ofrece dos orientaciones fundamentales para el evento de aprendizaje de la alfabetización: una orientación al código lingüístico y una orientación al aprendiz. La primera dimensión se ilustra mediante un enfoque integrado para la adquisición de habilidades técnicas de alfabetización, según el cual el énfasis en la unidad lingüística

(ejemplificado aquí con tres métodos distintos) en el proceso de decodificación del código escrito (lectura) y codificación del código hablado (escritura) debe necesariamente ser precedido por una base sólida en habilidades orales: “las habilidades orales deben siempre anteceder a los materiales escritos usados para la alfabetización” (p. 33). En la segunda dimensión, orientada hacia el aprendiz, se subraya la importancia de construir un contexto de aprendizaje significativo y ‘real’, estableciendo varias condiciones esenciales para el proceso de aprendizaje: potenciar la centralidad progresiva y participativa del estudiante (Lave y Wenger, 1991); adoptar una orientación de aprendizaje contrastiva y plurilingüe; y entender la alfabetización como funcional tanto para el aprendizaje como para la emancipación del estudiante en un compromiso pedagógico con el éxito basado en la zona de desarrollo próximo del aprendiz (Vygotsky, 1975).

El capítulo 4, *Escalas y tablas de LASLLIAM*, presenta los cuatro niveles propuestos por la guía, que abarcan “desde el primer contacto auditivo con el nuevo idioma hasta los niveles Pre-A1 y A1 del volumen complementario del MCER” (p. 46). Así, define una progresión escalonada basada en descriptores de cuatro tipos de escalas ilustrativas: alfabetización técnica, actividades de lengua comunicativas, estrategias de uso de la lengua y habilidades digitales. Al presentar estos descriptores, se hace explícita la continuidad con el MCER en cuanto a varios criterios, como su *positividad, precisión, claridad, brevedad e independencia*. La cantidad de descriptores busca hacer que las escalas ilustrativas sean más flexibles, dinámicas y abiertas, incentivando a los usuarios a desarrollar perfiles diferenciados que reflejen la especificidad de los estudiantes, donde “los niveles son una simplificación necesaria” (p. 41). La relación de continuidad con el MCER y los elementos específicos añadidos por LASLLIAM también se exponen en las secciones dedicadas a las escalas ilustrativas de actividades de lengua comunicativas y estrategias de uso de la lengua, donde se destacan los descriptores introducidos y adaptados al perfil de estudiantes no alfabetizados o con baja alfabetización en cada una de las escalas específicas.

El capítulo 5, *Uso de LASLLIAM para el diseño curricular*, se centra en los posibles niveles de aplicación de la guía en el desarrollo de planes de estudio y cursos formativos. Siguiendo la terminología del Consejo de Europa para los currículos en distintos niveles del sistema educativo, LASLLIAM, como instrumento de referencia internacional, se sitúa en el supra nivel (nivel comparativo internacional). Como tal, sirve como una herramienta de referencia en toda Europa para el desarrollo de currículos en el nivel nacional y del sistema educativo (nivel macro), a nivel escolar o institucional (nivel meso) y a nivel de clase o docente (nivel micro).

En cuanto al nivel macro, se ilustran varias condiciones vinculantes para la adopción de la guía; por un lado, se adaptan a las características específicas y a la variabilidad de las políticas y programas de aprendizaje según los contextos nacionales o regionales; por otro lado, “LASLLIAM no establece normas para que todos los estudiantes de alfabetización alcancen, sino que ofrece una herramienta de referencia para elegir objetivos relevantes a partir de una descripción actualizada de objetivos potenciales” (p. 89). En los niveles meso y micro, la guía resalta la importancia de un análisis de necesidades de los estudiantes previo al desarrollo curricular, “como la forma de pasar de lo abstracto a lo concreto, de lo general a lo específico” (p. 92). Esto también responde al enfoque orientado a la acción que sustenta la guía y a la metodología por escenarios (ejemplo de un escenario LASLLIAM en el Apéndice 2) para la planificación orientada a la acción, es decir, “una planificación que contempla situaciones de la vida real en las que los estudiantes podrían encontrarse fuera del entorno de aprendizaje” (p. 92).

El capítulo 6, *Evaluación dentro del entorno de aprendizaje*, aborda la evaluación como un componente fundamental del proceso de aprendizaje, sugiriendo enfoques para utilizar LASLLIAM en el desarrollo de herramientas evaluativas. En consonancia con la metodología orientada a la acción, se propone un enfoque de evaluación por *criterios en un continuo*, donde el criterio es la habilidad comunicativa en contextos de la vida real. De este modo, “los descriptores presentados en el Capítulo 4 fomentan la alineación entre el currículo, la enseñanza y la evaluación, y sobre todo, entre el ‘mundo del aula de lenguas’ y el mundo real” (p. 96). El segundo enfoque, el *enfoque orientado al aprendizaje*, hace énfasis en una evaluación centrada en el estudiante y no del estudiante. Esto implica concebir la evaluación como un proceso formativo y continuo de recopilación de información sobre el grado de aprendizaje con el fin de aumentar la conciencia del estudiante sobre su propio proceso y desarrollar sus habilidades de autoevaluación (se incluye una lista de verificación autoevaluativa LASLLIAM en el Apéndice 3). Por último, el *enfoque de perfilado (profiling approach)* se basa en una concepción de los objetivos de aprendizaje como transversales, en lugar de la progresión lineal que sugiere una escala de competencia representativa. Esto implica adoptar un sistema de evaluación ajustado al perfil del estudiante (p. ej., potenciando su capital lingüístico) que incluye “el reconocimiento de competencias parciales” (p. 96). Relacionado con esto, la guía considera la utilidad de elaborar “un portafolio de alfabetización y segundas lenguas compuesto por descriptores de LASLLIAM, [que] puede ofrecer una respuesta concreta a las necesidades mutuas de migrantes y docentes para hacer visible y rastreable, de manera coherente, el logro de los objetivos de aprendizaje”

(p. 105). Esta documentación perfilada parece abonar un terreno común de aprendizaje entre los estados miembros y “reducir el riesgo de fragmentación del proceso de aprendizaje” (p. 105).

El capítulo 7, *Plan de investigación de LASLLIAM*, cierra la guía describiendo el plan de investigación y reportando tanto sus fases de elaboración y los métodos de validación (cualitativos y cuantitativos), así como el análisis de los principales resultados y la visión de la fase piloto.

Para resumir algunos aspectos relevantes, me gustaría considerar dos perspectivas que la guía adopta inevitablemente debido a sus fundamentos disciplinares y al contexto político-administrativo que promovió su elaboración. Estas dos perspectivas se muestran fuertemente interrelacionadas al considerar el contexto de las personas migrantes dentro de un marco de movilidad transnacional como el europeo que busca coherencia entre sus diferentes miembros. En efecto, la guía de referencia LASLLIAM resulta ser una herramienta útil para respaldar iniciativas locales e individuales mediante un enfoque metodológico coherente y una base ética compartida. Sin embargo, esto ocurre en un contexto político y social europeo que todavía no alcanza la misma coherencia en todas sus partes. La visibilidad de las necesidades de los estudiantes que permite LASLLIAM destaca dos cuestiones críticas y notables: el reconocimiento de la marginación de los estudiantes sin alfabetización o con bajo nivel de alfabetización en la esfera de la investigación científica y la necesidad política sustancial de reducir la disparidad en las políticas de integración y en las ofertas educativas de los estados europeos. En este sentido, LASLLIAM podría representar un punto de partida necesario. Sin embargo, un paso preliminar indispensable sería su traducción a otros idiomas europeos, además del inglés, con el fin de garantizar el acceso y la utilidad de sus recursos a una mayor variedad de docentes, responsables políticos y otros actores en toda Europa, además de facilitar su implementación en diversos contextos lingüísticos y culturales.

REFERENCIAS

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Rocca, L., Deygers, B., & Hamnes Carlsen, C. (2020). *Linguistic integration of adult migrants: Requirements and learning opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants*. Council of Europe.
- Vygotsky, L. S. (1975). *Thought and language*. MIT Press.
- Warren, M., & Young, S. (2012). *From metalinguistic awareness to social context: The role of L1 literacy in adult SLA. A research synthesis*. Georgetown University.



ALESSANDO D'ALTOÈ

Es doctorando en Glotología, Lingüística y Enseñanza de Lenguas Modernas en la Universidad de Bolonia. Su investigación se centra en el análisis lingüístico de la interacción, aplicado al aprendizaje de idiomas y a las relaciones educativas en contextos formales y no formales. Trabaja en programas comunitarios de apoyo escolar.

alessandro.daltoe2@unibo.it

<https://orcid.org/0009-0000-2149-2479>



D'Altoè, A. (2024). Reseña. Reference Guide on Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM), por Fernanda Minuz, Jeanne Kurvers, Karen Schramm, Lorenzo Rocca y Rola Naeb. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 17(4), e1382. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1382>

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>