

Inmaculada Ballano (coord.)

Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante

Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante

Inmaculada Ballano (coord.)

Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante

2011
Universidad de Deusto

Serie Maior, vol. 4

Esta publicación recoge las ponencias presentadas durante las **III Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante**, celebradas en colaboración con el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, en la Universidad de Deusto (Bilbao, 2011).

Han participado en la coordinación técnica de las Jornadas los profesores Ana Ruiz-Bazán y Francisco Soguero.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© Publicaciones de la Universidad de Deusto
Apartado 1 - E48080 Bilbao
Correo electrónico: publicaciones@deusto.es

ISBN: 978-84-9830-338-4

Índice

<i>Presentación</i>	
Inmaculada BALLANO	9
<i>Hacia un sistema de referencia único para el alumnado inmigrante: el papel del Marco común europeo de referencia</i>	
Susana LLORIÁN GONZÁLEZ	13
<i>Elaboración y validez de las pruebas de dominio del español como L2 en la educación obligatoria</i>	
Carme CARBÓ MARRO	35
<i>Diseñar la evaluación para el alumnado inmigrante en la ESO: evaluación académica / evaluación de habilidades</i>	
Alfonso MARTÍNEZ BAZTÁN	51
<i>La evaluación del alumnado extranjero y su conocimiento lingüístico</i>	
Ignasi VILA	71
<i>Rendimiento educativo del alumnado inmigrante en las evaluaciones del sistema educativo vasco</i>	
Francisco LUNA ARCOS	87
<i>La evaluación en el aprendizaje de lenguas por inmigrantes</i>	
Félix VILLALBA MARTÍNEZ	109

ANEXO

Otras colaboraciones sobre segundas lenguas, currículo y alumnado inmigrante

<i>Adaptación del portfolio para la evaluación de un área no lingüística</i>	
Concepción FRANCOS MALDONADO	127
<i>Emozioak etorkinen hizkuntzetan: estrategia linguistikoak eta euron pertzepzioa</i>	
Urtza GARAY, Aintzane ETXEBARRIA, Iñaki GAMINDE, Asier ROMERO eta Kepa LARREA	137
<i>La plataforma educativa del CREI CyL como recurso para el trabajo y la formación del profesorado en el ámbito de la educación intercultural y la enseñanza del español como L2</i>	
Beatriz GALLEGRO LÓPEZ y Mónica LAGO SALCEDO	151

Presentación

Inmaculada Ballano

En el contexto educativo actual, la evaluación de «competencias» es un reto no sólo para el alumnado sino también para el propio sistema desde el que se establecen los modelos que han de seguirse, determinando los objetos de evaluación, los procedimientos y la finalidad perseguida respecto a cada competencia, así como las programaciones curriculares en las que se sostienen y justifican los desarrollos de la misma. De hecho, los informes PISA o PIRLS, entre otros, desde hace más de una década vienen arrojando datos sobre el rendimiento académico de los estudiantes y también sobre la propia eficacia de los sistemas de evaluación.

En dicho contexto, lo concerniente a las competencias académicas del alumnado inmigrante plantea dificultades adicionales. En 2008, el documento *Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*, publicado por la Comisión de las Comunidades Europeas, recogía afirmaciones preocupantes, como la siguiente: «existen pruebas claras y constantes de que el nivel educativo que alcanzan muchos hijos de inmigrantes es más bajo que el de los demás alumnos». Siendo así, lo que está en cuestión es el objetivo mismo de lograr una educación que garantice la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de todos, sin diferencias en función de la procedencia. Aunque no han faltado las iniciativas institucionales en pro de la igualdad, la realidad muestra que las distancias no se acortan y el riesgo de discriminación es constante.

Sin duda, una de las competencias particularmente comprometidas en este reto por alcanzar la deseada equidad es la «competencia lingüística», por su doble valor: como instrumento de comunicación y también de acceso a las restantes materias del currículo básico, en el caso de los niños y adolescentes; o a la mejora profesional, en el mundo adulto. Las colaboraciones recogidas en este volumen giran, precisamente, en torno a las numerosas preguntas que la evaluación de dicha competencia plantea, tanto desde un punto de vista técnico, como en relación a las posibles repercusiones sociopolíticas que las acreditaciones de conocimiento de la lengua del país de acogida pudieran tener para el inmigrante.

En abril de 2011 la Universidad de Deusto convocó a expertos destacados en el tema, cuyas propuestas de enfoque y análisis presentamos aquí, con la intención de con-

tribuir al debate a través de un foro abierto al colectivo docente, a los formadores del profesorado, a los representantes de la administración pública educativa y a los investigadores. Nadie podía obviar el notable esfuerzo que, ya antes, pero sobre todo desde el primer documento científico e institucional generado en Europa, y publicado en 2011, con objeto de facilitar la movilidad de las personas, se ha venido haciendo en busca de una homologación de pautas de programación del aprendizaje de segundas lenguas y de su evaluación. Se imponía, pues, rescatar el potencial de ese *Marco Común Europeo de Referencia* para las Lenguas y preguntarse en qué medida resulta posible y adecuada su aplicación para generar integración lingüística y cultural de la población inmigrante. De ello se ocupa la primera colaboración, de S. Llorián, incluida en este volumen, que proporciona un análisis riguroso del potencial del MCER, sin olvidar las necesarias adaptaciones que requiere.

A continuación y para aterrizar en el entorno más complejo, el de la educación secundaria, a la que a menudo adolescentes inmigrantes acceden sin conocimientos previos de la lengua que será vehicular para su comunicación cotidiana y para el aprendizaje, dos trabajos —C. Carbó y A. Martínez Baztán— nos enfrentan a la difícil tarea de diseñar pruebas válidas de dominio de la lengua. Desde lo que la teoría dicta, hasta la concreción que exige el perfil del candidato, los autores orientan la reflexión siendo muy respetuosos con esto último y proponiendo flexibles aplicaciones del Marco.

En esta misma línea, la colaboración de I. Vila nos interroga respecto a lo poco que puede esperarse de una evaluación de la competencia lingüística del alumnado inmigrante si no existe un currículo específico que marque los progresos esperables, con atención a las características específicas del proceso de adquisición de la «lengua escolar». Investigaciones llevadas a cabo en los últimos años entre población infantil y adolescente extranjera en la comunidad catalana avalan la necesidad de cambiar expectativas simplificadoras y de articular recursos más efectivos, desde las políticas educativas de las administraciones, los centros y el propio profesorado.

El texto de I. Vila nos lleva directamente a preguntarnos en qué medida son útiles las pruebas y los informes de evaluación elaborados por los «expertos» de la UE y de la OCDE, más allá de servir para constatar que el alumnado extranjero rinde peor que el nacional. En todo caso, dado que dichos informes y pruebas existen, parece conveniente acercarse a los sistemas de evaluación vigentes y a las claves que cabe utilizar para interpretar los datos que arrojan. Este ejercicio es el que F. Luna, director del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI), se propone en el trabajo que firma, y a cuya atenta lectura invitamos, tanto más cuanto es ésta la primera vez que, en el País Vasco, los numerosos datos recabados en relación al rendimiento evaluado del alumnado extranjero son analizados e interpretados; lo que seguramente brindará pautas para el futuro.

Finalmente, no hemos querido obviar una reflexión crítica en torno a la evaluación de la competencia lingüística de los jóvenes y adultos trabajadores inmigrantes. De la mano de F. Villalba se revisan algunas de las modalidades que presentan las pruebas al respecto en los países de la UE, sus limitaciones y debilidades. La duda que le asalta al autor es si los procedimientos técnicos en apariencia inocentes no podrían llegar a

provocar serias consecuencias socio-laborales de exclusión; una sospecha que debería mantenernos muy alerta.

Sólo nos resta agradecer su participaron a cuantos intervinieron con sus comunicaciones y preguntas en aquel encuentro organizado en colaboración con el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, como foro de las *III Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado inmigrante*, celebradas en la Universidad de Deusto, en abril de 2011, marco en el que fueron presentados los trabajos que ahora recogemos en esta publicación.

Hacia un sistema de referencia único para el alumnado inmigrante: el papel del *Marco común europeo de referencia*

Susana Llorián González

Instituto Cervantes

Introducción

Son escasas las alusiones al *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* que, a una década de su publicación y difusión masiva, eluden el balance. Lejos del rigor que exigiría un estado de la cuestión, nos sumamos aquí a la constatación de su extraordinario impacto. La publicación del documento en el año 2001 abre en Europa un periodo de dinamismo sin precedentes que deja su huella en una larga serie de actividades y proyectos que han contribuido a la armonización que venía precisando el sector profesional del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras y segundas en el continente.

La perspectiva que confiere este momento de efeméride y el tema central de este volumen pueden resultar propicios para plantear las siguientes cuestiones: ¿En qué medida todas estas iniciativas reflejan realmente las especificaciones del documento? ¿Resulta válida su aplicación para la integración lingüística y cultural de los ciudadanos inmigrantes? Señala David Little (2008) que, en efecto, el *MCER* puede constituirse en una base muy eficaz para ayudar a afrontar los retos lingüísticos que presenta la migración en Europa, siempre que el documento se interprete y utilice correctamente. No en vano, son muchas las voces críticas que se han alzado en relación con algunas de las aplicaciones del documento, bien por demasiado literales, bien por incurrir en el sesgo que imprimen intereses políticos o comerciales. Estos usos se alejan del sentido y del alcance del *MCER*, además del propósito para el que fue concebido.

Contexto, destinatarios, sentido y alcance del *MCER*

La aplicación coherente del *MCER* requiere la delimitación y descripción del contexto en el que se fragua su necesidad y en el que alcanza especial relevancia la condición de los ciudadanos migrantes. Al observar desde esta perspectiva el área territorial, lo primero que se hace evidente es el panorama de diversidad lingüística y cultural que presenta el mapa de Europa. No conviene, por lo demás, perder de vista la naturaleza de la organi-

zación que promueve el *MCER*, el Consejo de Europa, que vela desde sus orígenes por la democracia, el estado de derecho y la preservación de los derechos humanos —de los que forman parte los lingüísticos— y se ocupa, además, de la protección del patrimonio lingüístico y cultural, al que vienen a contribuir las poblaciones migrantes con sus lenguas y culturas de origen. En última instancia, los objetivos de la organización se orientan hacia la participación activa de los europeos en la ciudadanía democrática a escala continental, lo cual requiere el entendimiento mutuo, la cooperación y la percepción de los intereses comunes de los ciudadanos europeos como propios. La estrategia del Consejo de Europa para lograr este propósito ha consistido siempre en tomar esta diversidad como base para el desarrollo en los ciudadanos, a título individual, de una identidad europea de signo plural. Por estas razones, ha defendido siempre la comunicación intercultural y el aprendizaje de lenguas.

A comienzos de la década de los años noventa del pasado siglo, los expertos en materia de política lingüística del Consejo de Europa llegan a la conclusión de que el continente precisa una base común, que más tarde se materializaría en el *MCER*, para que profesionales, alumnos y candidatos a exámenes pudieran desarrollar sus funciones y ejercer sus derechos al aprendizaje de las lenguas de Europa en un clima de transparencia y de coherencia.

La competencia plurilingüe, fundamento del currículo integrado de lenguas

El uso del *MCER* y su implementación en la práctica, tal y como se ha indicado, no debería enfocarse al margen del contexto de la Europa multilingüe, habitada paradójicamente, en su mayoría, por ciudadanos monolingües. Con vistas a lograr la cohesión social, cultural y lingüística, el Consejo de Europa pone en marcha iniciativas y proyectos de formación y educación, a través de su política lingüística. Su desarrollo ha requerido siempre apoyarse en un constructo teórico que confiriera sentido y solvencia, además de aglutinar las dimensiones política y social con las científica y académica. El Consejo de Europa resuelve este reto, a finales de los años noventa del pasado siglo, con un cuño propio de la idea de plurilingüismo. El *MCER* define el plurilingüismo por oposición a la idea de multilingüismo. Cuando se da este último fenómeno en el plano individual, el usuario almacena sus conocimientos de las diferentes lenguas en compartimentos mentales estancos, lo que origina un sistema de competencias superpuestas en el hablante. Frente a este, el usuario plurilingüe, establece una rica red de relaciones entre las diferentes lenguas, que da lugar al desarrollo de una única competencia compleja, con potencial de manifestarse en varias lenguas o variedades de la misma lengua: la competencia plurilingüe. No es una simple superposición de competencias, sino el fruto de la interacción continua entre componentes de diversas competencias (*MCER*, 2002).

Tal y como hemos señalado con anterioridad (Llorián, S., 2009), este concepto, la competencia plurilingüe, se instala como piedra angular de la política lingüística del Consejo de Europa a partir del estudio pluridisciplinar que se encarga a Coste, D., Moore, D. y Zarate, G. en 1997, con objeto de encontrar un soporte teórico al planteamiento del *MCER* y de garantizar la coherencia entre la mencionada política lingüística y el enfoque

de los currículos de lenguas, sistemas de exámenes y todas las herramientas e instrumentos en los que impactan estas actividades, fundamentados en los principios del *MCER*.

El estudio al que nos hemos referido ha sido revisado en el año 2009. Su trascendencia radica en que logra hacer confluír el ideal del plurilingüismo y del constructo de competencia comunicativa (Llorián, 2009). Según este planteamiento, el hablante plurilingüe emplea diversas variedades de las lenguas que aprende o usa de forma sucesiva o simultánea. El conjunto de las variedades disponibles por un hablante o grupo de hablantes se denomina *repertorio lingüístico*. La competencia de los usuarios plurilingües está compuesta por un repertorio variado y variable, y desequilibrado, que permite realizar elecciones y alternancias en el curso del mensaje, es decir, cambiar de un registro a otro, incluso de una lengua otra (Coste, D. Moore, D. y Zárata, G., 2009). El desequilibrio y la variabilidad que caracterizan el repertorio de un hablante plurilingüe implican que los usuarios generalmente consiguen un mayor dominio en una lengua que en las demás y que el perfil de competencias en una lengua es distinto del de otras y se manifiesta de forma diferente en la realización de las actividades comunicativas de la lengua. La competencia plurilingüe y pluricultural presenta una naturaleza transitoria y una configuración cambiante. En virtud de las experiencias lingüísticas y culturales, de viajes, de lecturas, etc., se dan cambios significativos en la biografía lingüística y cultural del usuario. Esto contribuye, en la mayoría de los casos, a la mejora de la consciencia de alteridad y de la capacidad de relacionarse con personas de otras culturas, además de al desarrollo de actitudes de curiosidad, empatía, etc. Las competencias plurilingüe y pluricultural también fomentan la consciencia sobre los mecanismos por los que se regulan el funcionamiento de las lenguas y los procesos de comunicación. Esto favorece el aprovechamiento y la transferencia de las competencias desarrolladas en otras lenguas, en especial, la sociolingüística y pragmática, y confiere una visión interlingüística, que perfecciona la capacidad de aprender. (Coste, D. Moore, D. y Zárata, *op. cit.*).

Con el constructo de la competencia plurilingüe, el plurilingüismo, en su manifestación en el individuo, adquiere la consistencia programática necesaria como para erigirse en el foco del enfoque de los currículos de aprendizaje y enseñanza y, de esta forma, su filtrado a las prácticas que tienen lugar en las aulas, orientadas al derecho a una educación plurilingüe e intercultural. Todos estos atributos llevan a concluir que un currículo que fundamente su enfoque en este constructo será, como se verá más adelante, la solución idónea para la inserción social, lingüística y cultural de las poblaciones migrantes a través de los programas de formación y de educación.

Herramientas y desarrollos relacionados con el *MCER*

El *MCER* no solo establece coherencia y continuidad con trabajos realizados con anterioridad por parte del Consejo de Europa (García Santa-Cecilia, 2002), como los de la serie del Nivel Umbral, *Threshold Level* (1975) y el *Waystage Level* (1990) y el *Vantage Level* (1997), sino que abre una etapa de profusa producción. Es preciso recordar en este punto que el origen de los mencionados trabajos está directamente relacionado con la inserción lingüística y cultural de las poblaciones migrantes, tanto en circunstancias de

residencia temporal como permanente. A partir de 2001, el Consejo de Europa pone al servicio de los profesionales y usuarios un paquete de instrumentos y herramientas que, poco a poco, van facilitando la puesta en práctica de los presupuestos de su planteamiento. Otras organizaciones como la Comisión Europea se han sumado con aportaciones de proyectos como *Dialang* o *Sacodeyl*, que toman como base la escala de niveles del *MCER*, o *CefTrain*, destinado a la formación de profesionales de la evaluación.

Como una extensión del *MCER* hacia el aprendiente usuario, se difunde, junto con éste en el año 2001, el *Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)*, proyecto de gran potencial para su explotación en las aulas y centrado, además de en la comunicación a terceros del perfil lingüístico del usuario, en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje, a lo largo de toda la vida. En el año 2003, comienzan los trabajos de desarrollo, pilotaje e investigación en torno al *Manual para vincular los exámenes al MCER*, que culminan en 2009, con la publicación de su versión definitiva. Como complemento, se van incorporando al paquete de herramientas del Consejo de Europa resultados de su aplicación a sistemas de certificación y *muestras ilustrativas de los niveles comunes de referencia en las lenguas nacionales y regionales* del continente, además de trabajos de investigación en torno a sus aplicaciones como *Vinculación de exámenes al MCER: perspectivas de investigación* (2009). Las organizaciones que representan a las principales lenguas nacionales y regionales se apresuran a la descripción e inventario de los elementos que se precisan para el desarrollo de estrategias y competencias implicadas en los seis niveles comunes de referencia. El español es la primera lengua que presenta una descripción completa, en los seis niveles de referencia, que abarca todos los aspectos de las competencias de la taxonomía del *MCER*. Estas especificaciones se incluyen en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2007). En el año 2006 se publica la *Guía de políticas lingüísticas*, un instrumento destinado a implantar una educación para la conciencia de plurilingüismo, asociada a la educación para la convivencia y la ciudadanía democrática. En fechas recientes, se nos brinda desde el Consejo de Europa un fructífero instrumento, idóneo para el trabajo en las aulas, orientado al desarrollo, a partir de la reflexión del usuario, de los componentes de la competencia intercultural, *Autobiografía de encuentros interculturales* (2009).

El Consejo de Europa recurre a la colaboración de otras organizaciones, implicadas de forma directa o indirecta, en aplicaciones del *MCER*. Es el caso de ALTE (Association of Language Testers in Europe), a la que ha encargado recientemente un manual que sirva, a modo de guía, para el desarrollo de sistemas de exámenes vinculados al *MCER*. ALTE, junto el Gobierno de Holanda, realizó con anterioridad otras aportaciones en forma de instrumentos y herramientas, que después se han integrado en trabajos anteriormente citados. Las demandas del área de la evaluación, especialmente en su dimensión certificativa, han llevado al desarrollo de bancos de descriptores ilustrativos de los niveles de referencia, en especial para los niveles C1 y C2, que vienen a complementar las propuestas iniciales del *MCER*.

En toda esta trayectoria, hay un acontecimiento de gran trascendencia que representa un hito ineludible en lo tocante a la integración lingüística y cultural de la población migrante. Se trata de la Tercera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los 46 estados

miembros del Consejo de Europa, que tuvo lugar en Varsovia en mayo de 2005. Este acontecimiento culmina, en relación con la política de integración de ciudadanos inmigrantes, con una declaración de intenciones, de la que destacamos el siguiente fragmento:

[...] «Con el fin de desarrollar la comprensión y la confianza entre los europeos, vamos a promover los contactos humanos y a intercambiar buenas prácticas sobre la libre circulación de personas en el continente, con el objetivo de construir una Europa sin fronteras. [...] Estamos decididos a construir sociedades cohesionadas para garantizar un acceso equitativo a los derechos sociales, a luchar contra la exclusión y a proteger a los grupos sociales vulnerables». (Declaración de Varsovia, 2005).

Esta declaración política se acompaña de un Plan de Acción, que propone medidas para garantizar la cohesión social, la gestión de la migración, la ley de nacionalidad, incluida la promoción de la adquisición de la ciudadanía. El plan de acción contempla lo siguiente:

- La enseñanza de la(s) lengua nacional(es) del país de acogida para su uso en la vida personal, social y laboral;
- la integración de estas personas en la sociedad de acogida, lo que les permite funcionar como ciudadanos activos y democráticos;
- la transmisión de las lenguas de origen a sus hijos, ya que estas lenguas son parte de su capital cultural y el dominio de idiomas es una ventaja para el conjunto de la sociedad.

Por otro lado, durante el desarrollo de la Cumbre, se pone de manifiesto el papel que desempeña la lengua de instrucción en el rendimiento de los alumnos a lo largo de todo el currículo y destaca la necesidad del refuerzo de las competencias lingüísticas, en especial, en lo que atañe al desarrollo de habilidades de lectoescritura, haciendo especial énfasis en los alumnos con necesidades especiales. Las circunstancias de la sociedad contemporánea precisan abordar el problema desde la perspectiva de la continua movilidad.

Líneas generales de la política del Consejo de Europa para la integración lingüística y cultural de los inmigrantes

A partir de este año 2005, comienzan a ponerse en marcha medidas destinadas a la integración lingüística de los inmigrantes adultos, que arrancan con una encuesta, seguida de una serie de estudios preliminares. La consulta muestra grandes diferencias de planteamiento entre los países encuestados. En algunas áreas, el aprendizaje las lenguas oficiales es una condición, que forma parte del contrato de inmigración, o puede representar una opción voluntaria. Existen casos en los que está integrada en un programa más amplio como parte de la capacitación profesional de los trabajadores; en la mayoría, es independiente. El número de horas de enseñanza puede variar considerablemente, en caso de que esté regulado, al igual que la dotación económica. Las responsabilidades administrativas están centralizadas o bien transferidas a áreas regionales o locales. La enseñanza puede

ser proporcionada por profesionales especialmente capacitados, trabajadores voluntarios, o se deja a merced del mercado, con o sin mecanismos de aseguramiento de la calidad. Si bien algunos de los países no imponen condiciones específicas, otros demandan la demostración de un grado de competencia lingüística o cultural, antes de conceder permisos de residencia o estatus de ciudadanía. Algunos gobiernos recomiendan o exigen la asistencia a cursos de idiomas, mientras que otros requieren la realización de un examen. Muchos de los exámenes precisan un grado de dominio vinculado a la escala del MCER y establecen distintos niveles (que van desde A1 a B1/B2). Las prácticas de evaluación también varían de un área territorial a otra.

El objetivo de todas estas iniciativas a las que nos referimos no consiste en promover un enfoque específico, la regulación de estas prácticas, ni mucho menos pruebas unificadas u obligatorias. Se trata más bien de facilitar un debate más amplio sobre las políticas y, sobre todo, de compartir las mejores prácticas a nivel europeo. Cuando las pruebas de competencia se hacen obligatorias, el objetivo del Consejo de Europa consiste en promover y en facilitar la transparencia y la equidad, de acuerdo a los códigos de buena práctica acordados tácita o explícitamente, en el plano internacional. Por otro lado, se toman iniciativas concretas, como la de promover el desarrollo de modelos de *PEL* específicos para inmigrantes adultos o la puesta en marcha de una encuesta a gran escala sobre la situación de la certificación lingüística en los diferentes países, con el apoyo de ALTE. Se acuerda, finalmente, que todas estas medidas se sustenten sobre principios comunes como los que siguen:

- Tomar el plurilingüismo como principio articulador de los programas de cursos y los sistemas de exámenes.
- Explotar las herramientas del Consejo de Europa: *MCER*, *PEL*, *Guía de políticas lingüísticas*, *Autobiografía de encuentros interculturales*, etc., con objeto de garantizar el entendimiento mutuo y la coherencia, con vistas a facilitar la cooperación y la movilidad.
- Tomar como punto de partida las particularidades del repertorio lingüístico de los inmigrantes adultos y concebirlas como fuente de enriquecimiento.
- Tener en cuenta la variedad de la circunstancia social de la población migrante en cuanto a diversidad, características y necesidades, por lo que no sirve la búsqueda de un modelo único.

Los trabajos desarrollados por profesionales y expertos a lo largo de estos últimos cinco años se ponen en común en sendas conferencias celebradas en el seno del Consejo de Europa durante los años 2008 y 2010. Destacamos entre todos ellos la declaración de principios e intenciones, con la que se establecen los siguientes acuerdos respecto a la orientación de los programas y sistemas de aprendizaje, la enseñanza y la evaluación relacionados con los inmigrantes adultos en Europa (Consejo de Europa, 2010):

- **Programación de cursos de capacitación lingüística e integración cultural, a medida**, de manera que den respuesta a las necesidades de estos grupos de ciudadanos. El uso de las herramientas que ofrecen el *MCER* y la *Guía de políticas lingüísticas* facilitarán el análisis de necesidades como proceso imprescindible.

- **Especificación de contenidos** a partir de la identificación de las situaciones de comunicación reales en las que los inmigrantes se van a encontrar con la necesidad de emplear la(s) lengua(s) de las comunidades de acogida como vehículo de comunicación. El *MCER* ofrece bases para la reflexión sobre este punto, además de descripciones, categorías e instrumentos para identificar y describir estas situaciones.
- **Definición de los objetivos de los cursos y exámenes en términos de perfiles de competencias**, como, por ejemplo, un nivel A2 para la interacción e interacción orales, pero un B1 en comprensión de lectura, en caso de que las necesidades apunten a que los inmigrantes precisen procesar textos administrativos, para lo que se requieran recursos de este nivel. De esta forma, se dará mejor respuesta a las demandas de comunicación y aprendizaje que cuando se plantean cursos o exámenes de niveles homogéneos (p.e., A2 para todas las competencias).
- **Especificación de los elementos lingüísticos de las competencias** (vocabulario, ortografía, morfología, estructura de la oración, la organización textual, etc.) en cada lengua, a partir de la descripción de los niveles de referencia. El uso de las descripciones e inventarios de los elementos lingüísticos y no lingüísticos necesarios para alcanzar cada uno de los niveles, como los contenidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (2007)*, facilitará la tarea.
- **Las pruebas de certificación** del conocimiento deben especificarse en términos funcionales, no estrictamente lingüísticos. Esto quiere decir que su cometido es medir la capacidad del candidato para realizar las tareas en las que se ve involucrado en la vida cotidiana, cuando interactúa con personas o con productos culturales de las comunidades de acogida. ALTE ha colaborado con el Consejo de Europa para proveer a los usuarios de un manual para desarrollar exámenes, complementario del que ayuda a vincular los exámenes al *MCER*. El uso de otros instrumentos como el *CEFtrain Project*, las parrillas de ALTE o del *Dutch Construct Project*, incluidas en el *Manual para vincular exámenes al MCER*, además de las *muestras ilustrativas* pueden contribuir a la aportación de argumentos de validez, básicos en el desarrollo de pruebas de examen de alto perfil.
- **Los procedimientos metodológicos** deben ser elegidos en virtud de las tradiciones educativas y de las tendencias y preferencias de los destinatarios. Algunas tradiciones educativas de las culturas de procedencia de los ciudadanos inmigrantes pueden haber favorecido únicamente prácticas de aprendizaje basadas exclusivamente en la memorización. Este tipo de fenómeno puede dificultar, por falta de entrenamiento, la realización de algunas de las tareas pedagógicas que se plantean en las aulas, en especial, las que se fundamentan en el enfoque comunicativo.
- Deben imponerse programas de **seguimiento y aseguramiento de la calidad** y de la evaluación de buenas prácticas en el desarrollo de estos cursos de formación.
- Es imprescindible confiar los cursos a **profesionales capacitados** y no dejar su diseño y desarrollo a merced de la intuición o de las buenas intenciones de los colaboradores voluntarios.

- Es necesario **integrar la evaluación en los procesos de aprendizaje** de la lengua y no limitarse a su dimensión certificativa. Esta, aparte de no permitir la integración del alumno, deja fuera la dimensión de proceso, que corresponde al desarrollo de las competencias generales. El uso de herramientas como el *PEL* o la *Autobiografía de encuentros interculturales*, resultan útiles a tal fin.
- Confiar el desarrollo de pruebas de evaluación certificativa a organismos oficiales que garanticen el **cumplimiento de los estándares internacionales de calidad certificativa**. La aplicación de los procedimientos incluidos en el *Manual para relacionar exámenes con el MCER*, el uso de las *muestras ilustrativas* como referencia, la aplicación de los instrumentos y manuales facilitados por ALTE, etc. contribuyen a garantizar el uso de buenas prácticas.
- Los objetivos de los cursos deben considerar la **integración cultural, desde una perspectiva intercultural**, orientada a la capacitación de los inmigrantes para su participación en la vida democrática.
- En los casos en los que la formación lingüística esté **integrada en los programas de capacitación profesional**, es preciso advertir a las empresas de las dificultades implícitas en esta área de la formación y prestar ayuda y asistencia técnica.
- Los cursos deben ser prácticos y operativos, por lo que sus objetivos deben **vincularse a las experiencias de aprendizaje y uso** que tienen lugar fuera de las aulas.

La formación lingüística de los ciudadanos inmigrantes en edad escolar

Por otro lado, y en relación con la enseñanza de las lenguas en contexto escolar, se desarrolla el proyecto aludido más arriba, *Lenguas de escolarización*. Parte del planteamiento de que, por lo general, la(s) lengua(s) de instrucción en las escuelas tiene(n) estatus de lengua(s) oficial(es), con alcance nacional o regional; pueden ser la(s) lengua(s) materna(s) de gran parte de los alumnos. Sin embargo, en un número considerable de contextos —y cada vez más visto el panorama de movilidad actual— esta(s) lengua(s) oficial(es) son la(s) segunda(s) o tercera(s) lengua(s) de los alumnos, bien porque sus lenguas maternas sean regionales o minoritarias, o porque sean la(s) lengua(s) de inmigración. La estrategia que se plantea desde el Consejo de Europa para gestionar esta realidad, aprovechando todo su potencial de riqueza es adoptar la perspectiva amplia que aporta del concepto del plurilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para abordar aspectos relacionados con el desarrollo de un repertorio plurilingüe en los alumnos.

El proyecto se inicia en el año 2005. También, con una consulta a gran escala para indagar en el tratamiento que hacen los currículos oficiales sobre las lenguas de escolarización en Europa. Entre otras conclusiones, se constata lo siguiente:

- un 60% de los currículos analizados declara ofrecer provisiones especiales para alumnos inmigrantes, en especial, para los hijos de los recién llegados;
- los resultados académicos de los alumnos difieren en relación directa con su entorno lingüístico familiar;

- el refuerzo lingüístico en la lengua de instrucción para niños inmigrantes es esencial, lo cual implica problemas de ajustes, incluidos los de índole cultural, en especial, en los casos de alumnos que han recibido escasa o nula escolarización previa;
- la enseñanza de las lenguas hace énfasis, por regla general, en aspectos de la gramática y la literatura; se centra en contenidos declarativos de elementos discretos y obvia el desarrollo de habilidades de comunicación;
- la formulación de los objetivos es vaga y difusa: «*expresarse bien, escribir correctamente...*», lo cual impide la medición de los progresos, la especificación de objetivos o la fijación de estándares de logro.

A esta consulta de partida sucede una serie de conferencias, reuniones, foros, informes de los resultados de los grupos de trabajo y encargos de trabajos a especialistas en las diferentes disciplinas que confluyen en un volumen de trabajo, que no tiene precedente alguno en experiencias paneuropeas en materia de educación. La conferencia de Estrasburgo del año 2006 parte con el objetivo de poner sobre la mesa la posibilidad de desarrollar un marco europeo de referencia para las lenguas en los sistemas educativos. Durante la reunión mantenida a finales de ese mismo año en Cracovia, se ponen de manifiesto las cuestiones que se verían implicadas en el desarrollo de este documento. Al año siguiente, tiene lugar en Praga una nueva conferencia, en la que todo lo esbozado adquiere carta de naturaleza, gracias a que se realizan los siguientes avances:

- Se hace una declaración que contiene los valores comunes sobre los que se asentará el documento (plurilingüismo, equidad, respeto a la diversidad, etc.).
- Se profundiza en los problemas prácticos que entraña el tratamiento de la lengua como asignatura, por un lado, y como vehículo de acceso a los contenidos del currículo, por otro, y en las relaciones que se pueden establecer entre estas dos dimensiones.
- Se plantean los interrogantes de si el tratamiento del lenguaje como asignatura requiere el desarrollo de competencias comunicativas diferentes a las que se precisan para la expresión lingüística específica, relativa a las distintas disciplinas.
- Se discute sobre la naturaleza que podrían tener los descriptores o estándares y las repercusiones que podrían llevar implícitos.
- Se aporta una perspectiva comparada del tratamiento de la lengua en la política educativa de los países, incluida la evaluación, con lo que se llega a la conclusión de que las prácticas y los problemas coinciden.
- Se alude a la necesidad de compartir terminología entre los profesionales, como indicativo de un mayor nivel de coherencia y entendimiento común.

En el año 2008, el Consejo de Europa difunde un documento, a través del cual informa sobre los resultados de los grupos de trabajo, que se pondrán en común en la próxima conferencia de Estrasburgo del año 2009. El equipo de expertos concluye en el interés de desarrollar un instrumento basado en la *web*. Se desecha el desarrollo de un documento marco, a imagen y semejanza del *MCER*. Esta idea seminal supondría el

transcurso de muchos años antes de que el documento viera la luz, lo que impediría la operatividad. Se puso de manifiesto, por lo demás, el peligro implícito en un documento impreso, de interpretación y uso normativos, tal y como se está haciendo en muchos casos con el *MCER*. Las dificultades que entraña la adaptación de un documento de estas características a la diversidad de contextos de uso contribuyen al abandono de la idea inicial. La cantidad de áreas implicadas en el problema de las lenguas de escolarización y la diversidad disciplinar superaría las dimensiones razonables para un documento de estas características. Finalmente, la coordinación de la cantidad de personas implicadas exige inversiones de recursos inexistentes. Por todas estas razones, se llega a la conclusión de la idoneidad de crear una plataforma virtual interactiva, que permita la presentación flexible de temas y materiales. El grupo de trabajo reconoció asimismo la necesidad de desarrollar el trabajo en etapas, de manera que el sistema podría ponerse en marcha sin necesidad de haber sido desarrollado en su totalidad. De este modo, los comentarios de los usuarios a las aportaciones provisionales podrían contribuir e influir en el desarrollo del proyecto. En el área del trabajo de los expertos, se obtienen conclusiones de gran calado para los usuarios de lenguas de inmigración como el hecho de la ausencia de obstáculos para el desarrollo de *competencias comunicativas de la lengua* que se ponen en juego en las situaciones de comunicación informales, que tienen lugar entre iguales. Los problemas reales se constatan, sin embargo, en el desarrollo de variedades de uso, inherentes al contexto escolar, de naturaleza académica.

A partir de la Conferencia de Estrasburgo de 2009, comienza a hablarse de *Plataforma de recursos* y no de «documento marco». El propósito de este instrumento es abordar la cuestión de la educación plurilingüe desde la perspectiva del **derecho a una educación de calidad para todos**. El concepto de «derecho» se sitúa en la base del tratamiento de las lenguas de instrucción. Durante este evento se tratan, además, los siguientes temas:

- **El papel de los descriptores.** Las discusiones se desarrollan en torno a su naturaleza y su concreción, por un lado, y, por otro, a sus utilidades y destinatarios. La especificación de estándares suele ir asociada a la evaluación, por lo que adquieren una dimensión normativa. Se concluye, sin embargo, en que no es éste el único uso posible de los descriptores. Es importante que la formulación esté en conexión directa con la práctica del aula. Otras cuestiones recurrentes son la observabilidad de las conductas aludidas o la extensión de los textos de formulación.
- **Las necesidades de los alumnos desfavorecidos.** Se hace énfasis en que la educación no puede ser equitativa si la enseñanza de la lengua no se orienta al acceso al resto de los contenidos del currículo. Los descriptores deben permitir ayudar a diagnosticar las necesidades de los alumnos, marcar la progresión y, sobre todo, determinar el tipo de intervención pedagógica que se precisa. Los alumnos desfavorecidos, salvo casos y momentos concretos, en especial, en el momento inicial de la acogida de los alumnos inmigrantes, no deben ser tratados en aulas específicas de apoyo. Las tareas que se les propongan no tienen por qué ser diferentes, sino disponer de andamiajes adecuados.

- **La relación entre el lenguaje como asignatura y como vehículo de acceso a los contenidos.** En este sentido, se realizaron varias propuestas como la de concebir la lengua en términos de discurso. La instrucción podría centrarse en el discurso de la Ciencia, de la Geografía o de la Historia. Se hizo asimismo hincapié en las formas de emplear la lengua y en su relación con los géneros, asociados a diferentes tipos de disciplina. En este sentido, se destaca que los géneros están vinculados a diferentes funciones del discurso, que es preciso identificar: *narrar, describir*, etc. A estas funciones del discurso subyacen una serie de operaciones cognitivas, a partir de las cuales se simplifica la formulación de objetivos de aprendizaje y de evaluación.
- **El papel de la plataforma.** Se insiste en el valor dinámico y flexible de la plataforma y en su naturaleza interactiva. Se da importancia a la representación icónica de la enseñanza de las lenguas en una dimensión plurilingüe. Se convierte en un espacio común interactivo y dinámico para el intercambio de experiencias, de resultados y en una fuente constante de información.

A finales del año 2010, se celebra en Ginebra, coincidiendo con la celebración del 50 aniversario de la creación del Departamento de política lingüística del Consejo de Europa, un importante Foro intergubernamental, a instancias del gobierno suizo, con presencia de la Comisión Europea, la OCDE y con representación transeuropea como Canadá. En este escenario se presenta la *Plataforma de recursos*.

La configuración gráfica del instrumento refleja el estatus de las lenguas en el contexto escolar y las relaciones que se establecen entre ellos. El *MCER* y el resto de las herramientas del Consejo de Europa con él relacionadas queda ubicado en el área de las *Lenguas extranjeras, modernas y clásicas*. Cada una de las zonas de la *Plataforma* da acceso a textos de referencia, relativos a la educación plurilingüe e intercultural, concebida como derecho, por un lado, y como proyecto, por otro. En el área dedicada a las *Lenguas de escolarización*, situada en un plano general, encontramos textos de referencia, de los cuales nos interesan los dedicados a aspectos específicos para niños inmigrantes, y los enfoques para la detección y diagnóstico de necesidades especiales. Se ofrece igualmente una compilación de los estudios preliminares que se realizan para el desarrollo de foros y conferencias y se proporcionan enlaces a currículos desarrollados con base plurilingüe, aportados por los diferentes países miembros. En lo referente a las *Lenguas regionales, minoritarias y de inmigración* se proporcionan igualmente textos de referencia, convenciones y recomendaciones procedentes de la política sobre derechos humanos e inmigración del Consejo de Europa y de otras organizaciones, que se acompaña de una selección de informes. Esta área se completa con documentos curriculares y descriptores puestos a disposición de los usuarios por algunos de los estados miembros. En un plano más concreto, se presenta el tratamiento de la *Lengua como asignatura* que, además de textos de referencia con especial atención a la escritura y a la lectura, ofrece descriptores ilustrativos, desarrollados por los grupos de trabajo, para las etapas de educación obligatoria. Se centran en las actividades comunicativas, en los aspectos de las competencias involucradas, en la conciencia metalingüística y en los usos estéticos de la lengua. El mismo planteamiento se sigue en el espacio que la *Plataforma* dedica a la *Lengua como vehículo de acceso a los contenidos*, cuyo interés principal radica en los descripto-

res para la expresión de las Matemáticas, la Historia etc., en creciente desarrollo. Finalmente, en vista de los problemas implícitos, más arriba comentados, en el uso de los descriptores ilustrativos, la *Plataforma de recursos* incorpora un espacio que orienta sobre su uso.

Al margen de aspectos de orden práctico, el interés de este proyecto radica en las ventajas del tratamiento integrado de las lenguas en el contexto escolar: las lenguas oficiales, las lenguas minoritarias, las lenguas de inmigración, las lenguas extranjeras y las segundas lenguas, etc. En el trasfondo de la *Plataforma de recursos*, además de la integración, en beneficio del enriquecimiento mutuo de todos los alumnos, adquiere especial relevancia la equidad, que subyace al derecho a una educación plurilingüe que, por otro lado, da respuesta a la realidad social del momento.

Diseño y desarrollo de currícula para la integración lingüística y cultural de los inmigrantes: el papel del MCER

En el año 2007, se plantea la necesidad de que el Consejo de Europa provea de un instrumento guía para el desarrollo de currículos que contemplen el tratamiento integrado de las lenguas, en el marco del derecho a la educación equitativa y de calidad, en una dimensión plurilingüe e intercultural. El documento resultante fue presentado durante el Foro de Ginebra (*Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*). Su coordinación se debe a Beacco, J. C. (2010), que lo desarrolla con la colaboración de varios expertos. Ofrece un panorama general de los requisitos de la educación plurilingüe e intercultural, los posibles enfoques para su aplicación y las condiciones de su inclusión en los currícula. Se adentra asimismo en el proceso de diseño y desarrollo, y se detiene en cuestiones más concretas, relativas a los componentes curriculares: entorno y fines, objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, procedimientos de evaluación, implementación en escenarios curriculares.

Sobre las bases que aporta este documento, presentamos, a continuación, un análisis de los componentes curriculares, orientados a la integración lingüística y cultural, tanto de los ciudadanos inmigrantes en edad adulta, como de los que se encuentran en edad escolar. Eludimos el tratamiento de la evaluación, por ser objeto de análisis monográficos en esta publicación. Haremos referencia a una selección ilustrativa de la documentación curricular desarrollada en el territorio español, facilitada por María Teresa Hernández y Félix Villalba, ambos profesores del Centro de Enseñanza de Adultos Agustina de Aragón de Madrid. La selección figura en la lista de Referencias bibliográficas. A lo largo de esta exposición, nos referiremos a las posibilidades de aplicación de las herramientas del Consejo de Europa, citadas y comentadas más arriba, con especial énfasis en el *MCER*.

Los fines del currículo

Los fines del currículo constituyen los enunciados en los que se explicita la declaración de principios e intenciones que subyace al planteamiento educativo o formativo de la organización que promueve el currículo. En relación con la enseñanza de los ciudadanos

adultos, teniendo en cuenta el contexto de las medidas emprendidas y la declaración de intenciones a las que nos hemos referido más arriba, los fines de los currículos deberían orientarse a:

- El desarrollo de las competencias plurilingüe e intercultural.
- La capacitación para desenvolverse con eficiencia en la vida pública y, por lo tanto, a la integración lingüística y cultural.
- El acceso a la educación, la formación y el mercado laboral.

El documento curricular de la Junta de Andalucía realiza declaraciones en relación con la participación activa en la ciudadanía y la integración en el sistema educativo y el mercado laboral. No se hace, sin embargo, referencia a las competencias plurilingüe e intercultural. Se limita a mencionar las competencias básicas. Tampoco figuran estas dos dimensiones en el currículo del Centro de Educación de Adultos de Ceuta, Miguel Hernández, que se refieren, de forma general, a la inserción social del trabajador inmigrante.

En lo tocante a los currícula de los sistemas educativos, los fines de un currículo fundamentado en el desarrollo de estas competencias debe ser, a la vez, específico para la enseñanza de las lenguas y sus culturas, y transferible a la enseñanza de otras asignaturas (Beacco *et al.*, 2010). Es preciso, por lo tanto, buscar la coherencia entre los componentes curriculares en las diferentes asignaturas y establecer puentes entre ellas. Es, además, necesario resaltar los aspectos del lenguaje compartidos entre distintas disciplinas, conocer las posibilidades de transferencia de una asignatura a otra y tratar el componente intercultural de forma transversal. Ninguno de los documentos curriculares analizados presenta un tratamiento integrado de las lenguas de escolarización desde una perspectiva plurilingüe, que abarque la atención a los alumnos inmigrantes, lo cual es lógico, dadas las fechas de su desarrollo. El planteamiento curricular del Gobierno del País Vasco, apunta, sin embargo, en una dirección muy prometedora, puesto que, a la luz de la documentación a la que hemos accedido, tiene las estructuras de base para lograrlo. Así se muestra, de hecho, en iniciativas como el *Proyecto Lingüístico de Centro* o los proyectos sobre atención a la diversidad o integración intercultural. Destaca el planteamiento integrado de las lenguas de escolarización, que incluye la atención a la lengua de origen de los alumnos inmigrantes. Por lo demás, la propuesta está en la línea de lo descrito, al considerar la intervención didáctica desde la perspectiva equitativa, al no excluir de las aulas a los alumnos inmigrantes.

La huella del *MCER* se hace notar en las propuestas curriculares, en términos generales. En todos los documentos curriculares se hace referencia a la idea de plurilingüismo, aunque no siempre al desarrollo de la de competencia plurilingüe, en toda su integridad. El documento de la Comunidad Foral de Navarra destinado a la intervención pedagógica en las poblaciones inmigrantes explicita los fines del currículo y hace referencia a las dimensiones del aprendizaje autónomo y al desarrollo de la competencia intercultural, además de la interacción entre las diferentes lenguas. Sorprende lo avanzado de su planteamiento, a pesar de la fecha de su desarrollo. Sin embargo, los fines no contemplan coherencia entre las diferentes asignaturas, a la integración y transferencia de conoci-

mientos. En la misma línea se encuentra el documento curricular del Gobierno de Canarias, que hace especial énfasis en la dimensión pluricultural y en la explotación de este potencial en las aulas como fuente de enriquecimiento mutuo. Los fines que se explicitan en el documento de la Comunidad de Madrid hacen mención a una supuesta «realidad plurilingüe española», que parece no contar con la aportación de los alumnos inmigrantes. Se mencionan el *MCER* y la idea de pluringüismo, aunque no se observan en las especificaciones indicios del desarrollo de la competencia plurilingüe. De hecho, las alusiones a las competencias son algo erráticas en relación con la terminología. Está ausente el componente de la autonomía del aprendizaje y, en relación con el intercultural, en la enunciación de los fines, se manifiesta como la apreciación de la «diversidad lingüística de España».

El análisis de los factores del entorno o de los factores contextuales

El diseño de un currículo requiere el análisis de los factores del contexto o análisis del entorno en el que éste se va a implementar y desarrollar. Este análisis contempla varios aspectos, de los cuales destacamos los más relevantes para el área que nos ocupa: los factores relativos al alumno, los aspectos de tipo sociolingüístico y, finalmente, los que pueden constituirse en condicionantes de los procesos de aprendizaje y enseñanza (tiempos, espacios destinados a los procesos de aprendizaje, etc.); es preciso, aunque no nos extendemos en ello, tener en cuenta, además, variables relativas a la ordenación interna de la organización y la gestión de los recursos disponibles: cualificación del personal docente, recursos para el trabajo pluridisciplinar, etc.

En relación con los factores del alumno, es necesario analizar lo siguiente: las tendencias y preferencias respecto al aprendizaje que se promueven en la tradición educativa de las culturas de procedencia, lo que implica formular y dar respuesta a interrogantes como los siguientes: *¿Cuáles son los papeles que otorga la tradición educativa, en relación con los valores de la cultura de origen, a los profesores y a los alumnos? ¿Se trata de papeles activos? ¿Están los alumnos entrenados en el aprendizaje inductivo?...* En definitiva, se trata de analizar, de forma sistemática, cómo va a reaccionar el alumno ante las tareas que se proponen en las aulas y qué grado de entrenamiento necesita para afrontar el aprendizaje desde el enfoque que plantea el currículo. En este mismo sentido, son susceptibles de análisis aspectos como el desarrollo cognitivo, las experiencias lingüísticas y culturales o las experiencias estéticas y literarias, en el ámbito del contexto escolar.

En el análisis de los factores del alumno, el *MCER* puede ser empleado como herramienta si se tiene en cuenta la taxonomía de las *competencias* que presenta, en particular, las *competencias generales*, es decir, las que están indirectamente relacionadas con la lengua, pero que afectan a los procesos de comunicación y aprendizaje. La clasificación y descripción del *MCER* ofrece un esquema común a partir del cual puede plantearse el diagnóstico y el grado de desarrollo que es determinante en el contexto. La *Guía de políticas lingüísticas* constituye un documento complementario, al proporcionar una relación de los aspectos susceptibles de análisis.

La documentación curricular analizada destinada a los inmigrantes adultos no ofrece pautas para el análisis de forma sistemática ni tampoco instrumentos. El documento del CEA Miguel Hernández presenta un desarrollo parcial, que se materializa en la descripción del perfil del alumno del centro. Se detallan aspectos referidos a la situación general en la que los inmigrantes se encuentran cuando solicitan los servicios de enseñanza. Se pone especial énfasis en la dimensión afectiva del aprendizaje y de la integración social y cultural, además de la lingüística. No se indaga en el resto de los aspectos.

El soporte para el desarrollo curricular del Gobierno del País Vasco ofrece una base idónea para que se lleve a cabo un análisis de estas características. La *Guía para el desarrollo del Proyecto Educativo de Centro* incorpora un apartado relativo al análisis del entorno, así como instrumentos y pautas para ponerlo en marcha. El documento curricular del Gobierno de Canarias hace referencia extensa, en un plano teórico, a los factores individuales que pueden ser determinantes en los procesos de aprendizaje de la segunda lengua de los alumnos inmigrantes. Sin embargo, no presenta un análisis sistemático de la realidad que viven los centros educativos en relación con esta circunstancia.

El aspecto más relevante del análisis del entorno en el ámbito que nos ocupa y en el que la Guía (Beacco, J.C., *et al.*, *op. cit.*) hace especial énfasis, es el análisis sociolingüístico. La adopción de la perspectiva plurilingüe y pluricultural precisa identificar las lenguas presentes en el entorno de aprendizaje, en especial, en el ámbito escolar (lengua(s) oficial(es), lengua(s) ambiental(es), lengua nacional o regional, lengua(s) familiar(es), lengua(s) de instrucción, lengua(s) de alfabetización...) y otorgarles el estatus, el papel y las funciones que van a desempeñar en el desarrollo curricular: vehículo de acceso a los contenidos del currículo, objeto de reflexión metalingüística, base para la participación en la vida pública, canal de mediación lingüística y cultural, etc. Una vez realizadas estas operaciones, se necesita especificar las variedades lingüísticas que corresponden a cada una de las lenguas, en virtud del papel y de las funciones atribuidas, es decir, especificar, en cada caso, si se emplea un registro formal, académico, familiar...; si los contextos de uso requieren una variedad dialectal, normalizada., etc. y si se hace uso de la lengua hablada o escrita. A partir de aquí, resultará sencillo especificar los géneros discursivos propios que intervienen, en especial, en los ámbitos escolares, con las lenguas que se emplean como vehículo de acceso a los contenidos del currículo. Este diagnóstico tendrá que incluir el grado de desarrollo del perfil plurilingüe y pluricultural de los destinatarios del currículo o el potencial que presentan los alumnos. Instrumentos como los modelos de *PEL* desarrollados en España para la enseñanza secundaria, a instancias gubernamentales, pueden servir de gran ayuda. Ninguno de los documentos curriculares analizados en este sentido plantea este tipo de análisis.

El análisis de los factores contextuales debería incluir, en un apartado específico, de suma relevancia, el análisis de necesidades de comunicación de los alumnos. El *MCER* puede ser, en este aspecto, de la máxima utilidad. El documento propone una concepción amplia de la idea de *contexto*. Esta incluye el marco en el que se producen las situaciones de comunicación, que tienen lugar en las esferas en que se desarrolla la vida social, que aparecen en el documento etiquetadas como *ámbitos (personal, público, profesional y académico)*. El cuadro de la página 52 de la versión española (Cuadro 5) puede consti-

tuirse en la base para valorar, por ejemplo, tal y como señala David Little (2008), el hecho de que los inmigrantes adultos, raramente emplean la lengua del país de acogida en el ámbito familiar. El grueso de las situaciones de comunicación tiene lugar en la vida pública. Estas herramientas pueden servir para el diseño de instrumentos de recogida sistemática de información acerca de lo que resulta significativo para los alumnos. Las listas de *actividades comunicativas de la lengua*, los *temas* y los *textos* que proporciona el *MCER* pueden resultar útiles para completar el análisis de necesidades y su interpretación.

Si bien los documentos curriculares analizados ofrecen descripciones algo difusas de las situaciones de comunicación en las que precisan desenvolverse los alumnos, no hay indicios ni declaraciones de un análisis sistemático. Esto requeriría la aplicación de instrumentos validados de recogida de datos y un trabajo paralelo desde las aulas, retroalimentara las decisiones iniciales.

La estructura vertical y los objetivos del currículo

El *MCER*, en su capítulo VIII, presenta la *metáfora del cono invertido*, con la que representa la progresión del aprendizaje, además de la *teoría del enfoque ramificado* para proponer una bifurcación sucesiva de los niveles de referencia en el diseño de los cursos. Recordamos lo referido más arriba respecto al desarrollo parcial de competencias y la conveniencia de un trazado de perfiles, a partir de las necesidades de comunicación de los alumnos. Es necesario aclarar que se pueden hacer diversos usos de la escala de niveles comunes de referencia. Por una parte, como su propio nombre indica, constituye una referencia en la que se puede anclar el sistema de cursos, que pueden ubicarse en los diferentes puntos de la línea que describe la progresión del aprendizaje. Una segunda opción consiste en partir de las descripciones de cada uno de los niveles de la escala y diseñar cursos a partir de ellos. Los documentos analizados para los aprendientes adultos parten, en su diseño, de la escala de niveles comunes de referencia, a excepción del documento del CEA Miguel Hernández, que no refiere a la escala del *MCER*. No emplean la vía del anclaje que acabamos de describir y los objetivos de logro se corresponden con los niveles de la escala.

En el caso de la formación lingüística de los inmigrantes en edad escolar, es necesario utilizar con suma cautela los descriptores del *MCER* para la formulación de objetivos. Es preciso que se empleen a modo de referencia (Beacco, J.C., *et al.*, 2010; Little, 2008) y huir de traslaciones literales de los textos de los descriptores. Estos textos no pueden ser concebidos como objetivos operativos. Su formulación es demasiado general y presentan ambigüedades y vaguedades que es necesario concretar (temas a los que se refiere el usuario, operaciones cognitivas, etc.) Son, por lo demás, obvias sus limitaciones para la enseñanza de la lengua como vehículo de acceso a otras asignaturas, puesto que no contemplan algunas características básicas de la función que la lengua de instrucción desempeña en el desarrollo cognitivo, la educación personal y formación de la identidad de cada alumno (Little, 2008), en especial, en las etapas previas a la etapa de Bachillerato. La enseñanza de idiomas en las escuelas debe ir más allá de las competencias comunicativas especificadas en *MCER*, ya que el documento no refleja todas las competencias reales

del alumno en este tipo de circunstancia. Aludimos, finalmente, a que el Capítulo VIII del MCER plantea la posibilidad de emplear las principales categorías del enfoque centrado en la acción como base para la definición de objetivos (*competencias, generales y comunicativas de la lengua, actividades comunicativas de la lengua, estrategias o tareas*).

Los documentos analizados no presentan planteamiento de desarrollos de perfiles de competencias, sino que se centran, en su totalidad, en niveles homogéneos. En el caso de los documentos destinados a poblaciones adultas, la formulación es ecléctica en cuanto al foco en las categorías del MCER. Se centran en las *actividades comunicativas de la lengua*, en el caso del documento del Ministerio de Trabajo. El documento del CEA Miguel Hernández abarca, además de la comunicación, diversos aspectos de las *competencias generales*, relativas al desarrollo de la autonomía y conciencia intercultural, aunque no refiera al MCER.

En lo referente a la educación obligatoria, destaca el documento de la Comunidad Foral de Navarra, que, aunque sea de forma sucinta y todavía demasiado general, contempla, a través de los objetivos, la integración de las diferentes lenguas presentes en la escuela, los componentes intercultural y de aprendizaje autónomo, además del tratamiento de la lengua como vehículo de comunicación. La documentación de la Comunidad de Madrid presenta un planteamiento ecléctico en cuanto al foco en las categorías del MCER, en el que llama la atención la progresión, marcada por el tránsito desde la recepción hasta las estrategias de producción. El currículo de la Comunidad Canaria formula objetivos, que tienen en cuenta procesos de aprendizaje y adquisición, y que abarcan aspectos de las *competencias comunicativas de la lengua y generales*.

En términos globales, se puede concluir en la importante aportación que constituyen las categorías del MCER para la formulación de objetivos, cuya huella se hace patente en la documentación curricular. No obstante, se observa, en general, la necesidad de hacer un uso más sistemático, que redunde en la homogeneidad del grado de concreción y en el uso de las categorías del *enfoque centrado en la acción*. Finalmente, el trabajo relativo al tratamiento integrado del uso de las lenguas en el currículo se verá, en un futuro, favorecido por los recursos que proporciona la *Plataforma*.

Los contenidos

Nos hemos referido con anterioridad a las descripciones e inventariado de los elementos lingüísticos y no lingüísticos que aportan las representaciones de las lenguas nacionales y regionales. En el caso de los *Niveles de referencia para el español (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2007)*, se ofrecen inventarios de contenidos, que toman como punto de partida las *competencias* de la taxonomía del MCER. Se siguen las recomendaciones del Consejo de Europa, que radican en la necesidad de presentar inventarios que traten las categorías nociofuncionales, así como la gramática. En un plano opcional, se considera deseable la consideración de la dimensión del discurso, de la cultural, de la fonética y entonación y, finalmente, componente del aprendizaje autónomo. El reto que asume este documento consiste en afrontar, en un plano procedimental, las

dimensiones intercultural y de aprendizaje autónomo, proporcionando procedimientos, destinados a su trabajo en el aula con objeto de fomentar en los alumnos el desarrollo de estrategias. Adolece, sin embargo, del tratamiento de las estrategias de comunicación que se abordan en las escalas del *MCER*. Los *Niveles de referencia para el español (NRE)* han servido de base para la formulación de categorías de contenidos en varios de los documentos analizados. No obstante, el uso se realiza con cierta flexibilidad. Es necesario destacar el hecho de que los *NRE* no contemplan aspectos relativos a la alfabetización y que están concebidos para alumnos adultos, que se desenvuelven en contextos de uso de la lengua, alejados, por lo general, de la realidad de los alumnos inmigrantes. En este caso, se destaca en la mayor parte de la documentación curricular la labor de adaptación a las circunstancias en las que se comunican los trabajadores inmigrantes, en especial, en el documento desarrollado por el Ministerio de Trabajo.

Al igual que hemos comentado en relación con los anteriores componentes, se hace necesario un trabajo exhaustivo en el caso de la documentación curricular de la enseñanza obligatoria, fundamentado en el análisis disciplinar de los géneros discursivos específicos para este contexto, que tenga su reflejo en los contenidos del currículo. El trabajo realizado en los *NRE* para la enseñanza de adultos podría tomarse como modelo de desarrollo.

Las orientaciones metodológicas

Aparte de las cuestiones mencionadas relativas a los ajustes entre las propuestas metodológicas y los factores individuales y sociales del alumno, nos acercamos a las especificaciones del *MCER* para extraer los aspectos más relevantes. En relación con la metodología, el *MCER* ofrece en su Capítulo VII una visión del papel de las *tareas* en los procesos de aprendizaje, uso y evaluación de lenguas. Presenta además una tipología, en la que destacamos la diferencia entre las *tareas pedagógicas* y de la «*vida real*». Ambas se pueden dar tanto dentro como fuera de las aulas. La *tarea* es el ámbito en el que se desarrolla la activación estratégica de competencias y, en su dimensión programática, si se convierte en la unidad de análisis de los programas, tiene la virtud de integrar objetivos de todas las categorías. Las unidades didácticas basadas en tareas aportan el andamiaje necesario para desarrollar *tareas* de la «*vida real*», especialmente importante, como se ha apuntado, en el caso de los alumnos con necesidades especiales. Por lo demás, en el Capítulo VI del *MCER* se nos ofrecen desarrollos, en forma de listas de opciones y bases para la reflexión, en cuanto al papel de los profesores, alumnos, textos y medios de enseñanza, además de los factores implícitos en los procesos de aprendizaje.

Los documentos curriculares de las comunidades de Navarra y Canarias se refieren a la tarea como unidad de análisis de los programas, aunque es el de la Comunidad Foral el que ofrece un desarrollo coherente con el enfoque. Las referencias del resto de los documentos son algo vagas y difusas.

Como en los casos de los componentes curriculares anteriores, los documentos necesitan desarrollos del tratamiento integrado de las lenguas, en especial, en lo referente

a la recomendada presencia en las aulas de las lenguas de origen de los inmigrantes. En este sentido, podría resultar de la máxima utilidad la adopción de los llamados «enfoques plurales de las lenguas y culturas», es decir, los planteamientos didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez **varias** (= más de una) variedades lingüísticas y culturales. Remitimos a nuestro trabajo de 2009 para una descripción más amplia, aunque tratada en un contexto didáctico muy diferente al de los alumnos inmigrantes.

Conclusión

El diseño y desarrollo de los currículos destinados a la inmersión lingüística y cultural de los trabajadores inmigrantes precisa una revisión a la luz de los acuerdos y recomendaciones del Consejo de Europa a lo largo de estos años, si bien son destacables y constatables los avances logrados gracias a las aportaciones del *MCER*. La *Plataforma de recursos* y la *Guía para el diseño, implementación de currícula* abren un camino alentador para lograr planteamientos integrados en el marco del derecho a una educación de calidad, desde un enfoque plurilingüe e intercultural. Los instrumentos y las herramientas están al servicio de los equipos implicados en estas tareas. Falta únicamente que, a instancias gubernamentales, se dispongan los medios y recursos necesarios, tanto para el desarrollo e implementación de currícula como para el incremento de la presencia de experiencias desarrolladas en territorio español en los espacios de intercambio que están en auge en el continente europeo.

Referencias bibliográficas

- ALTE Authoring group (2009), «Language tests for social cohesion and citizenship: an outline for policymakers». Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en: www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../ALTE_migrants08_final_EN.doc.
- Beacco, J.C. *et al.* (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_en.asp
- Beacco, J.C. (2009), «The Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education in relation to «vulnerable» groups». Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp
- Beacco, J. C., Byram, M. (2007). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Estrasburgo, Consejo de Europa. «Main Version», «Executive Version». Disponible en: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage
- Consejo de Europa (en desarrollo), *Illustrations of the European levels of language proficiency*. Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Illustrations_EN.asp#TopOfPage
- Consejo de Europa (en desarrollo), *CFR and ELP Descriptors*. Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxc3-foreign_en.asp#s2
- Consejo de Europa (2010), «Adult migrant integration policies: principles and implementation». Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/conference_EN.asp?

- Consejo de Europa (2009), *Autobiography of Intercultural Encounters*. Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_EN.asp
- Consejo de Europa (2009), *Manual for relating language examinations to the levels of the CEFR*. Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp#TopOfPage
- Consejo de Europa (2005), Declaración de la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de Varsovia. Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en: http://www.coe.int/t/dcr/summit/20050517_decl_varsovie_EN.asp
- Consejo de Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_en.asp. Versión en español. Ministerio de Educación, Instituto Cervantes, Editorial Anaya (2002), *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Consejo de Europa (2001), *Language European Portfolio (Portfolio Europeo de las Lenguas)*. Página electrónica: www.coe.int/portfolio
- Cito, Consejo de Europa y EALTA (2009), *Linking to de CFR Levels. Research perspectives*. Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EALTA_PublicatieColloquium2009.pdf
- Corrigan, M. (coord.) (2011). *Manual for Language Test Development and Examining*. Estrasburgo, Consejo de Europa y ALTE.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009), «Plurilingual and pluricultural competence». *French version originally published in 1997*. Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf.
- García Santa-Cecilia, A. (2002), «Bases comunes para una Europa plurilingüe». Madrid, Instituto Cervantes, Anuario del Español en el mundo. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p02.htm
- Instituto Cervantes (2007), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Little, D. (2010), «*The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds. Concept Paper*. Estrasburgo, Consejo de Europa». Disponible en: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_en.asp
- Little, D. (2008), «*The Common European Framework of Reference for Languages and the development of policies for the integration of adult migrants*». Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Mig08_D-Little_CEFR.ppt
- Llorián, S. (2009), «El desarrollo de las competencias pluricultural y plurilingüe desde el aula de español, lengua extranjera». Disponible en: <http://www.campusprofele.es/images/stories/jornadasdidacticas/encuentro.pdf>
- Llorián, S. (2007), *Entender y utilizar el MCER desde el punto de vista del profesor de idiomas*. Madrid, Santillana.
- Van Ek., P. & Trim, J. L. (1997), (1991), *Vantage Level, Thresold Level. Waystage Level*. Estrasburgo. Consejo de Europa.

Proyectos citados, promovidos por Comisión Europea

DIALANG. <http://www.dialang.org>

CEFTRAIN PROJECT: <http://www.helsinki.fi/project/ceftrain/index.html>

SACODEYL: <http://www.um.es/sacodeyl/>

Documentación curricular analizada

- Centro de Educación de Adultos Miguel Hernández de Ceuta (2007). *Proyecto curricular. Español para inmigrantes extranjeros*. Disponible en: <http://ceamiguelhernandez.es/>
- Comunidad de Madrid (2003): *Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria. Educación Secundaria*. Madrid. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Disponible en: http://www.madrid.org/web/dgpe/promocion/publicaciones_diversidad.htm
- Gobierno de Navarra, (2003): *Español como segunda lengua (E/L2) con alumnos inmigrantes. Propuesta de currículo para la escolarización obligatoria*. Pamplona. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. ISBN: 84-000-0000-0. Disponible en: http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2088_espanolel2.pdf
- Gobierno de Canarias (2004). *Español como segunda lengua en contexto escolar*. Canarias, Boletín Oficial de Canarias. Disponible en: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/anexos.jsp?ano=2004&boc=212&pages=19072-19131>
- Gobierno del País Vasco. *Desarrollo curricular*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Dirección electrónica: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-5473/es/contenidos/informacion/dif10/es_5495/f10_c.html
- Junta de Andalucía: Planes educativos de carácter no formal Educación de Adultos. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/educacion_permanente/documentos/normativa/pnf/01_O_24sep2007.pdf
- VV.AA. (en prensa). *Currículo para inmigrantes adultos*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales del Gobierno de España, en colaboración con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Elaboración y validez de las pruebas de dominio del español como L2 en la educación obligatoria

Carme Carbó Marro

EOI Benidorm / Universidad de Alicante

1. Introducción

Ante la tarea de la evaluación, las tres preguntas fundamentales que debemos plantearnos son: a) ¿Para qué evaluar?, b) ¿Qué evaluar? y c) ¿Cómo evaluar?

Las respuestas a estas pregunta dependerán del tipo de evaluación que pretendamos hacer. En el siguiente cuadro se recogen los diferentes tipos de evaluación según su función.

Tipos de evaluación	1. Su función	<ul style="list-style-type: none">• Diagnóstico• Predictiva• Orientadora• De control y seguimiento del rendimiento• De dominio
	2. Su finalidad	<ul style="list-style-type: none">• Formativa• Sumativa
	3. Los agentes intervinientes	<ul style="list-style-type: none">• Autoevaluación• Coevaluación• Heteroevaluación
	4. La localización de los agentes	<ul style="list-style-type: none">• Interna• Externa
	5. El momento	<ul style="list-style-type: none">• Inicial• Procesal• Final
	6. El enfoque metodológico	<ul style="list-style-type: none">• Cuantitativa• Cualitativa

1.1. ¿Para qué evaluar?

El objetivo de las pruebas de dominio es determinar si se ha alcanzado o no un determinado nivel. Se caracteriza por ser una heteroevaluación sumativa final cuya elaboración puede recaer tanto en agentes internos como externos. Esto es, puede venir la prueba preparada desde la Administración o puede que se solicite su elaboración a los docentes del centro. En cualquiera de los casos, el resultado debe ser una prueba válida y fiable cuyo impacto en la sociedad debe ser positivo, tanto para el alumnado, como para el resto de agentes implicados: profesorado, padres y sociedad en general. En términos de Alderson *et al.* (1995: 278), las pruebas de dominio «*no están basadas en un programa en particular. Están pensadas para evaluar la habilidad lingüística de estudiantes que tienen distinto bagaje educativo. Algunas pruebas de dominio [...] pretenden mostrar si los estudiantes han alcanzado un nivel dado de habilidad lingüística general. Otras están pensadas para mostrar si los estudiantes tienen las habilidades suficientes como para utilizar una lengua en un área específica, como puede ser la medicina, el turismo o los estudios académicos*».

1.2. ¿Qué evaluar?

Por un lado se deben tener en cuenta los contenidos del currículum y, por otro, parece haber una coincidencia en todas las pruebas de dominio lingüístico en la necesidad de evaluar las destrezas de comprensión oral, comprensión escrita, expresión e interacción oral y expresión e interacción escrita.

Sin embargo, una vez se ha determinado qué contenidos y qué destrezas evaluar siguen surgiendo nuevas preguntas. Estas son entre otras: ¿Cómo podemos afirmar fehacientemente que una prueba mide efectivamente lo que pretende medir? ¿Cómo? ¿Con qué valores? ¿Contrastado con qué? ¿Cuánto hay que medir para saber que se ha medido bien? ¿Cómo se mide la diferencia entre los niveles?.. En definitiva, ¿qué es lo que hace que una prueba sea una buena prueba?

Para que una prueba sea una prueba adecuada debe ser una prueba válida, fiable, viable, ética, objetiva, discriminatoria... y para conseguir cumplir con todos estos requisitos necesitamos un marco conceptual. Siguiendo a Weir (2007), tendremos que tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Características del candidato.
2. Validez contextual.
3. Validez cognitiva.
4. Validez de la corrección.
5. Validez consecucional.
6. Validez de criterio.

Detengamos un momento en las características de los candidatos, puesto que son precisamente estas características las que van a determinar las diferencias de unas pruebas creadas para adolescentes en edad escolar frente a otras creadas para adultos inmigrantes, por ejemplo.

1.3. Características de los candidatos

En la concepción de una prueba de dominio se deben tener en cuenta las características físicas, las psicológicas y las experienciales de los candidatos. Aspectos como la edad, el género, los intereses y las motivaciones, el estilo cognitivo y de aprendizaje, la formación educativa, los orígenes... determinarán, como ya hemos comentado, la especificidad de las pruebas. Así, no es lo mismo preparar una prueba —aunque sea del mismo nivel— para adolescentes, como es el caso de las pruebas en la Educación Secundaria, que para adultos. Los temas de interés son diferentes, las motivaciones de aprendizaje también, la madurez vital y experiencial nada tiene que ver la de un adolescente con la de un adulto... Por eso cada vez más, diferentes instituciones certificadoras como Cambridge o el Goethe Institut preparan pruebas específicas para jóvenes diferenciadas de las de adultos o incluso puede observarse como han evolucionado las diferentes pruebas generales a medida que se ha ido recabando más información sobre los candidatos y se ha visto que el perfil ha cambiado.

En el siguiente apartado se va a analizar cómo debe ser una prueba válida y fiable en las diferentes destrezas.

2. Las destrezas receptivas

2.1. ¿Cómo seleccionar los textos de Comprensión Oral y Comprensión Escrita?

En primer lugar, se debe realizar una primera escucha o lectura e identificar si realmente el texto se adecua al nivel que se pretende certificar. Para ello se debe comprobar que el tema, las características del texto, tales como el tipo de frases, las estructuras, el léxico, el patrón de progresión temático... son adecuados. También hay que tener en cuenta el número de palabras y la cantidad de información contenida para cerciorarnos de que estamos ante un texto explotable como para obtener el suficiente número de ítems o preguntas. Muchas veces sucede que nos «enamoram» de un texto pero que resulta inadecuado porque no permite extraer el suficiente número de preguntas.

Esto es, las razones para rechazar un texto serían, entre otras, que el nivel del léxico o de las estructuras sea demasiado alto para el tipo de comprensión (local o global) que les vamos a solicitar, que el tema sea inadecuado o polémico para los candidatos, que la comprensión del texto requiera conocimientos ajenos a la lengua en sí, que el tipo de proceso cognitivo requerido (*scanning* o *skimming*) no sea adecuado para el tipo de texto seleccionado y para el nivel que pretendemos evaluar...

Los objetivos generales de los diferentes niveles en **comprensión lectora** son (MCER):

- **Nivel A2:** Comprender, siempre que se pueda releer cuando sea necesario, el sentido general, los puntos principales e información específica de textos breves de estructura simple y muy clara. El vocabulario deberá ser de uso muy frecuente y la gramática sencilla. Los textos irán preferiblemente acompañados de imágenes o ilustraciones referidas a la vida cotidiana.

- **Nivel B1:** además de lo especificado en nivel básico, comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos escritos claros y bien organizados en lengua estándar y sobre temas generales, actuales, relacionados con la propia especialidad, o en los que tiene un interés especial.
- **Nivel B2:** además de lo especificado en los niveles anteriores, comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales, los detalles específicos y las opiniones y actitudes tanto implícitos como explícitos de los interlocutores, en una amplia gama de textos extensos, bien organizados y lingüísticamente complejos, en una variedad del lengua estándar, que traten de temas tanto concretos como abstractos, siempre que estén dentro de su propio campo de especialización, (...), con un amplio vocabulario activo de lectura aunque tenga alguna dificultad con expresiones poco frecuentes.

Y en la **Comprensión Oral:**

- **Nivel A2:** comprender el sentido general, la información esencial e información específica clara de textos orales breves, bien estructurados, articulados claramente y con pausas suficientes para asimilar el significado. La lengua será estándar con una variación formal e informal. Las condiciones acústicas deberán ser óptimas y la comunicación directa. Los textos versarán principalmente sobre el ámbito personal y asuntos cotidianos o de inmediata relevancia para el alumnado, y podrán ser transmitidos de viva voz o por medios técnicos (teléfono, megafonía, TV, etc.)
- **Nivel B1:** además de lo especificado en el nivel A2 comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales claramente estructurados y en lengua estándar, articulados a velocidad relativamente lenta o media y transmitidos de viva voz o por medios técnicos, siempre que las condiciones acústicas sean razonablemente buenas o se pueda volver a escucharlo.
- **Nivel B2:** además de lo especificado en los niveles anteriores, comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales, los detalles específicos y las opiniones y actitudes tanto implícitos como explícitos de los interlocutores, en una amplia gama de textos orales extensos, bien organizados y lingüísticamente complejos, en una variedad del lengua estándar, que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su propio campo de especialización, articulados a velocidad normal, en directo o por medios técnicos, incluso cuando las condiciones acústicas no sean buenas.

La razón por la que sólo hemos recogido hasta el nivel B2 es porque parece ser que —por lo general— el alumnado de secundaria y bachillerato, por su madurez vital entre otros factores, puede alcanzar como máximo este nivel. Sin embargo, debemos esperar a ver los resultados que arroja la Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas, *Surveylang*, prevista para febrero de 2012.

Una vez hemos escogido los textos y antes de pasar a la redacción de los ítems, detengámonos un momento en la redacción de los enunciados y en cuestiones generales.

2.2. Redacción de las instrucciones y cuestiones generales

En las instrucciones, en los enunciados, debe especificarse qué se debe hacer y cómo y dónde se tiene que contestar. Los cuadros de respuestas o el espacio para responder deben ser fácilmente localizados. Esta cuestión no es baladí, pues a veces la dificultad de una prueba de comprensión no reside en el texto que deben leer o escuchar, sino en descifrar qué se está pidiendo que hagan. Asimismo, es aconsejable preparar una clave de respuesta, que debe presentar el mismo formato que el del espacio de respuestas de la prueba del candidato. Esto es así para garantizar homogeneidad entre los diferentes correctores y para evitar errores de corrección por despiste.

Una cuestión muy importante es que los ítems tienen que estar dispuestos de tal manera que no haya que girar la hoja, pues, de lo contrario, facilitaría la pérdida de concentración de los candidatos. A todo ello hay que añadir que, en la Comprensión Oral, el ruido que pueden ocasionar un número elevado de alumnos girando la hoja simultáneamente mientras el audio sigue avanzando es especialmente molesto y facilita aún más la pérdida del hilo conductivo del texto.

En aras a contribuir a la validez aparente, no está de más que en la Comprensión Escrita los diferentes textos puedan utilizar otra fuente para que parezcan más auténticos.

Pasemos ahora a analizar la redacción de los ítems.

2.3. Redacción de los ítems

Es imprescindible que las preguntas estén redactadas en un lenguaje del nivel o inferior, ya que el objetivo es comprobar que se entiende el texto (oral o escrito). No es legítimo que la dificultad de la tarea resida en la formulación de las preguntas y no en el texto en sí. Asimismo, las preguntas deben aparecer ordenadas según aparece la información (excepto en los ejercicios de relacionar o de búsqueda, claro está) y las preguntas de comprensión global deben figurar al final.

Nos debemos asegurar de que las preguntas no se puedan contestar ni por conocimientos del mundo ni por coincidencia del léxico, ya que en este último caso estaríamos ante una tarea de identificación, no de comprensión.

En la Comprensión Oral las preguntas no se deben preparar sobre el guión o la transcripción sino sobre el texto real, ya que podría ocasionar que nos fijáramos en detalles que en el texto oral nos podrían pasar desapercibidos por superposición de ruidos, solapamientos, acumulación de información... No hace falta decir que una vez tenemos las preguntas preparadas, nuestros compañeros de equipo para comprobar la tarea deben escuchar el texto el mismo número de veces que lo van a hacer los candidatos, pues si

para contestar un ítem los redactores, los profesores, precisan de tres o cuatro audiciones, ¿cómo pretendemos que los candidatos lo hagan en dos, por ejemplo?

Otras consideraciones generales comunes a todos los ejercicios que se deben tener en cuenta son:

- a) Las preguntas no deben depender unas de otras, ya que estaríamos dando las claves de respuesta de una de ellas o en caso de equivocación estaríamos penalizando dos veces.
- b) Las preguntas no deben poderse contestar por conocimientos del mundo, ya que queremos evaluar la comprensión, no la cultura general.
- c) Las preguntas deben medir la comprensión no otros conocimientos. Así, no es adecuado que para resolver una tarea deban realizarse operaciones matemáticas, como por ejemplo sucedería ante un texto que dijera: Juan gana 1000 euros al mes, gasta 300 en alquiler, 200 en comida,... y la pregunta fuera ¿cuánto dinero le queda a Juan? A), 50 euros b) 30 euros y c) 10 euros
- d) No se debe preguntar lo mismo de dos formas distintas, ya que alarga la prueba innecesariamente y no aporta nada.
- e) Hay que evitar dar pistas léxicas o usar las mismas palabras que en el texto. Se trata de medir, como hemos dicho, la comprensión no la identificación.
- f) En los ejercicios de V/F es aconsejable evitar usar en la formulación la negación o palabras negativas, pues dificultan el procesamiento cognitivo y uno no sabe si cuando contesta Verdadero, por ejemplo, está diciendo que sí que es verdad lo que dice la afirmación o que es verdad que la afirmación es negativa. Téngase en cuenta además que en español tenemos la doble negación (No ha venido nadie), fenómeno extraño en otras lenguas. Asimismo también es adecuado evitar adverbios como *nunca* o *siempre* por la relatividad de las cosas...

Ni decir cabe que el ejemplo siempre debe ir al principio y debe ser fácil, pues se trata de que los candidatos comprendan la mecánica de la tarea, de dónde y cómo contestar, y no cumpliría con ésta si lo pusiéramos al final cuando el alumno ya ha gastado su tiempo resolviendo adecuada o inadecuadamente la tarea..

Veamos someramente las características de los diferentes tipos de ejercicios.

2.3.1. ELECCIÓN MÚLTIPLE

Este tipo de ejercicio constituye una prueba objetiva, fácil de corregir. Puede consistir en completar frases o en responder a preguntas. En el primer caso, todos los elementos comunes deberían ir en el encabezamiento por lo que no sería necesario repetir la información en cada una de las opciones y aligerarían la lectura y el procesamiento de las preguntas.

En este tipo de ejercicios son muy importantes los distractores, que deben hacer referencia a aspectos que aparecen en el texto y deben ser parecidos en cuanto al número de

palabras, estructuras, etc., para evitar dar pistas en el sentido de que la opción más larga, por ejemplo, siempre es la correcta. Asimismo, los distractores deben ser lingüísticamente correctos y plausibles, pues como ya hemos dicho, se trata de medir la comprensión, no de descartar distractores por su incorrección lingüística. Finalmente, para evitar que la respuesta correcta siempre sea la misma, las opciones deben estar ordenadas aleatoriamente. Un buen sistema para garantizar esto es que siempre aparezcan por orden alfabético, por ejemplo.

Dependiendo del nivel, los ítems de las opciones tanto pueden ser frases, minitextos como imágenes.

2.3.2. RELACIONAR

Las tareas de relacionar sirven tanto para medir la comprensión local como global y el efecto de acertar la respuesta por azar se reduce considerablemente, por lo que resulta una tarea excelente para medir la comprensión escrita. Sin embargo, dependiendo de cómo esté formulada la tarea, en la comprensión oral requiere de cierto grado de memoria. Para evitar penalizar dos veces por un mismo error, debe haber distractores. Esto es, elementos, frases, imágenes, preguntas, respuestas sin pareja, ya que de lo contrario, la equivocación en un ítem conlleva automáticamente la equivocación en otro. En este tipo de ejercicios, como en el anterior, dependiendo del nivel, tanto se pueden utilizar textos como imágenes.

2.3.3. RESPUESTAS CORTAS

En este tipo de ejercicios debemos tener en cuenta que realmente no se esté pidiendo una producción ni se trate de una «simple» transferencia de datos, producto de la «copia». Deben ser preguntas muy controladas y para poder elaborar una clave de respuestas es necesario un pilotaje antes para recoger todas las respuestas posibles y anotarlas en el solucionario. Asimismo, los redactores y los correctores de la pruebas deben ponerse de acuerdo en qué hacer ante los errores de ortografía y de estructura, que en principio, si no ocasionan problemas de comprensión, no deberían penalizarse.

2.3.4. VERDADERO/FALSO

Este tipo de ejercicios son objetivos y cuentan con la ventaja de la facilidad de corrección, sin embargo, la influencia del factor azar en los aciertos es muy alta, por ello debería haber gran cantidad de ítems o que puntuaran menos que los ítems de elección múltiple o de relacionar, por ejemplo. En algunos manuales se desaconseja el uso de este tipo de ejercicios. La presentación debe ser «verdadero / falso» y no «falso / verdadero», como a veces se ha experimentado en dos modelos distintos de la misma prueba, ya que, tradicionalmente en los libros de texto y en las pruebas siempre aparece V/F y se ha comprobado que los alumnos con el modelo F/V comenten más errores, quizás debidos al despiste.

2.3.5. COMPLETAR TEXTOS O TABLAS, CUMPLIMENTAR DATOS (CO)

En la confección de este tipo de ejercicios debe ponerse especial cuidado en que la respuesta se deba realmente a la comprensión no a la estructuración gramatical de la frase. Es un tipo de tarea que se presta a comprobar las relaciones léxicas o sintácticas, que no son el objetivo que se persigue en unas pruebas de comprensión. Asimismo, se corre el riesgo de que se convierta en un ejercicio de dictado si se trata de la Comprensión Oral y que por ello, al igual que en los ejercicios de respuestas cortas, se penalice la ortografía.

En general siempre debemos preparar más ítems de los que vamos a necesitar para poder pilotarlos y poder analizar cómo funcionan.

2.4. El nivel de dificultad de un texto

La elección de la dificultad del texto vendrá determinada por el currículum del nivel que queremos certificar. Evidentemente, una herramienta imprescindible es el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas Extranjeras (MCER), en el que se describen los diferentes niveles de dominio para las diferentes competencias. Otro material de gran ayuda es sin duda el Plan Curricular del Instituto Cervantes, ya que entre otras cosas recoge las funciones comunicativas y las estructuras morfosintácticas para cada nivel (A1, A2, B1, B2, C1 y C2).

En el siguiente cuadro se recogen de forma somera las características según la complejidad de los textos y a continuación se ofrece un cuadro en el que se recogen los factores que dificultan la comprensión de un texto oral, ya que a diferencia del texto escrito, en la comprensión del texto oral no se puede volver atrás para comprobar, recordar o enlazar.

Nivel de complejidad de los textos

Más fácil	Más difícil
<ul style="list-style-type: none"> • Oraciones simples. • Oraciones cortas. • Voz activa. • Léxico conocido. • De tú a tú. • Apoyo visual. • Pocos personajes y bien definidos. • Acontecimientos ordenados y enlazados. • Estilo neutro o ligeramente informal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oraciones complejas. • Oraciones más largas. • Voz pasiva. • Léxico poco conocido. • Limitación de tiempo. • Muchos personajes. • Acontecimientos aislados. • Estilo formal o muy formal.

Factores que dificultan la CO

Más fácil	Más difícil
<p>Interacción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monólogo, y mejor de tú a tú. • Dos voces, muy distintas, hombre - mujer, padre - hijo. 	<p>Interacción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dos voces parecidas (dos hombres, dos mujeres, roles parecidos).
<p>Contexto: tiempo y lugar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pocos cambios de lugar y tiempo. • Un contexto claro y fácil de seguir. 	<p>Contexto: tiempo y lugar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una serie de acontecimientos, cambios de referencia temporal y de lugar.
<p>Voz y velocidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voz expresiva de habla lenta. 	<p>Voz y velocidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voz monótona y de habla rápida.
<p>Las condiciones de la prueba</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto suficientemente largo para el número de ítems. • Tiempo suficiente para contestar. • Ítems en orden. • Ítems claros y nivel de lenguaje fácil de comprender. • Información repetida, explicada de otra manera, detalles no objetos de preguntas para dar un respiro. 	<p>Las condiciones de la prueba</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto corto y demasiados ítems. • Insuficiente tiempo para comprender, escribir y «pillar» la siguiente respuesta. • Ítems desordenados. • Ítems ambiguos o poco claros, confusos.
<p>El lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estilo más formal o neutro: léxico más conocido, turnos de habla más largos, texto más coherente, velocidad más pausada. 	<p>El lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje difícil de comprender. • Estilo coloquial, muy informal: frases inconclusas, menos coherente, interrupciones, velocidad rápida.

En cualquier caso, para asegurarnos de que la prueba es válida y fiable se debería realizar un pilotaje.

3. El pilotaje

El pilotaje consiste en someter la prueba que hemos preparado con más ítems a un grupo de candidatos con características similares a los nuestros. Después de haber introducido y analizado los datos, se deberían excluir los ítems que no discriminen (índice de discriminación) o cuyo índice de dificultad no sea adecuado. Estas decisiones, evidentemente, deben tomarse colegiadamente. Por lo general, se considera que un ítem es normal cuando el índice de dificultad oscila entre 0.45 y 0.55, de 0.25 a 0,45 sería difícil, menos de 0,25, muy difícil; de 0.55 a 0,75 sería fácil y mayor de 0,75 muy fácil.

Después de haber analizado los resultados del pilotaje, la prueba se debería reformular y confeccionar otra vez y, si fuera posible, volverse a pilotar para acabar de hacer los ajustes necesarios.

En el siguiente apartado se tratan las destrezas productivas.

4. La Expresión e Interacción Oral y la Expresión e Interacción Escrita

Aparte de conocer los descriptores de la competencia lingüística en general y de cada uno de los dominios lingüísticos (riqueza y dominio de vocabulario, corrección gramatical, coherencia y cohesión, adecuación sociolingüística, flexibilidad y precisión), para preparar las tareas de Expresión e Interacción Oral y de Expresión e Interacción Escrita debemos conocer cuáles son los descriptores del MCER en cuanto a la Expresión Oral, los descriptores de Expresión Oral en general, del monólogo sostenido (descripción de experiencias y argumentación), de la interacción oral en general, de los turnos de palabra, de la fluidez oral, del dominio de pronunciación y en cuanto a la Expresión e Interacción Escrita los descriptores de la Expresión Escrita en general, los de la escritura creativa, los de la redacción de informes y redacciones, los de la interacción escrita en general, los de la escritura de cartas, de notas, mensajes y formularios.

La dificultad de elaborar las tareas de Expresión e Interacción Oral y Expresión e Interacción Escrita reside en atinar con las tareas que se les va a requerir. La pregunta clave aquí sería ¿a partir de qué nivel puede un alumno resolver esta tarea? Ya que si planteamos una tarea de nivel inferior, puede que el alumno aporte una respuesta totalmente adecuada extralingüísticamente pero que le penalicemos, consciente o inconscientemente, por haber usado estructuras lingüísticas por debajo del nivel que pretendemos medir. Así, por ejemplo, si se les solicita que expliquen su día perfecto, tanto se puede resolver usando el pasado (mi día perfecto fue...), como en presente (mi día perfecto es cuando me levanto...), como en condicional y subjuntivo (mi día perfecto sería cuando una mañana me levantara...).

4.1. La Expresión e Interacción Escrita

Desde nuestro punto de vista, es adecuado que como mínimo se les solicite que redacten dos muestras de Expresión Escrita, una más «creativa» y otra de interacción.

No hay que olvidar que la situación de examen no es real, hay una limitación del tiempo, por ejemplo, y se impide el volver sobre el texto días más tarde. Es importante que en las tareas que planteemos los enunciados sean simples, para que sean fácilmente comprensibles por los candidatos; cortos, para que no pierdan demasiado tiempo leyendo, pero suficientemente detallados para que el candidato sepa exactamente qué se espera que haga, aunque no debe poder construirse el texto simplemente uniendo las instrucciones (Bachman 1990:118). Esto es, debe quedar claro el contexto, para qué, por qué y a quién se escribe, lo que le dará las claves al candidato, entre otras, de las funciones comunica-

tivas que se le solicitan, el tono y el registro requerido... También debe haberse reflexionado previamente sobre las características textuales propias del género discursivo y ver si son propias del nivel. Asimismo, sería adecuado poder pilotar antes la tarea para evaluar las dificultades que puedan surgir, así como para anclar lo que sería un prototipo de tarea apta y uno de no apta. En definitiva, deben plantearse tareas reales, ya que en situaciones fuera de exámenes, no se escribe sin ningún motivo, sin destinatarios. No resultaría válido pedir simplemente *¿Qué hiciste el verano pasado?*, pues nadie en la vida real escribe sobre ese tema sin más...

4.1.1. TIPOS DE TAREA Y FORMATOS DE RESPUESTA

A nuestro modo de ver, las tareas más adecuadas son las de transferencia de información y las de escritura continua. Otros tipos de tareas que tradicionalmente también se han utilizado como tareas de Expresión Escrita, como son la transformación oracional o rellenar huecos, son tareas más adecuadas para medir la gramática o el léxico.

4.2. *La Expresión e Interacción Oral*

4.2.1. TIPO Y NÚMERO DE TAREAS

En Carbó y Mora (2008) se analizaron las pruebas de dominio de español como lengua extranjera y se compilaron 5 tipos posibles de tareas. Estas son:

- Lectura en voz alta.
- Observación y descripción de imágenes.
- Contestar a las preguntas / sugerencias del tribunal.
- Exposición de un tema.
- Juego de rol.

Después de analizar los resultados, la conclusión a la que se llegó es que la tarea más adecuada era la de exposición de un tema, ya que en la descripción de imágenes a veces el problema residía en la imagen, no en la capacidad comunicativa de los candidatos; en las tareas de contestar las preguntas del tribunal, el problema era que si no habían sido previamente pactadas entre los diferentes tribunales, se podían cometer agravios comparativos; el inconveniente de usar los juegos de rol, tan frecuentes en el proceso de aprendizaje, es que en muchas ocasiones a los candidatos se les solicitaba que desempeñaran un papel inadecuado e irreal para su vida (por ejemplo, policía y ladrón, médico /paciente), lo que ponía a un candidato en desventaja frente al otro. Finalmente, se consideró que la prueba de lectura sirve para medir conocimientos lingüísticos, como por ejemplo, la pronunciación, pero no la competencia comunicativa.

Por todo ello, somos del parecer que en la prueba de Expresión e Interacción Oral deberían haber dos tareas, una monológica —con la exposición de un tema—, y otra dialógica; adecuadas ambas al nivel y a las características de los candidatos.

4.2.2. SOPORTE

En ese estudio se vio como las tareas de descripción de una imagen, que normalmente procedía de la publicidad, resultaba bastante complicada, ya que solía haber una discordancia entre la muestra de producción oral esperada por el tribunal y la realmente producida por el candidato. El lenguaje publicitario se rige por códigos propios, generalmente de gran riqueza semántica y metafórica, por lo que no parecen tipos de textos adecuados para evaluar la competencia lingüística general y menos de niveles bajos en que los temas deben girar en torno a la vida cotidiana.

Otras muestras que se analizaron presentaban el inconveniente de ser más una tarea de lectura que de expresión oral, pues para realizar una breve intervención debían leer grandes fragmentos, con lo cual, no se sabía si las malas producciones orales se debían a un escaso dominio lingüístico oral o a problemas de comprensión de lectura.

Todo ello nos hizo concluir que las tareas de Expresión e Interacción Oral debían presentar un soporte visual y escrito en el que de forma breve pero clara se especificara el contexto, el propósito y la tarea que se esperaba. El propósito de incluir imágenes se debe a atender todos los estilos cognitivos.

4.2.3. TEMAS

La selección de los temas debe proceder de entre los especificados en el currículo si lo hubiere y en el MCER de acuerdo con el nivel que se quiere evaluar. Los temas van a ser una diferencia clave entre una prueba preparada para adultos y una para adolescentes en etapa de formación obligatoria. Así, por ejemplo, las nuevas tecnologías y todos los temas relacionados con el aula forman parte de la vida cotidiana de los alumnos de educación secundaria, pero no de la mayoría de adultos. En cambio, la economía, por ejemplo, es tema de conversación habitual en la vida de los adultos, pero no de los adolescentes. Asimismo, también sería adecuado evitar temas demasiado ligados a la cultura que puedan resultar hirientes o conflictivos para nuestros candidatos, como podría ser, por ejemplo, el absentismo laboral por la celebración de la fiesta del cordero.

4.2.4. LENGUA ESPERADA

En este apartado resulta de obligado recordatorio, aunque parezca de *perogrullo*, afirmar que las características de la lengua oral no son las mismas que las de la lengua escrita y que si evaluamos a adolescentes, los adolescentes hablan como adolescentes. En ocasiones los evaluadores se quejan, por ejemplo, de la falta de conectores contra argumentativos como *sin embargo*, *no obstante*, omitiendo que estos conectores son más propios de un nivel medio-alto (B1+/B2) de la lengua formal, que de la lengua oral espontánea coloquial; incluso en nuestra lengua materna, hay más titubeos, falsos inicios, rectificaciones, menor precisión léxica... (Cf. Alcoba: 1999)

En el siguiente apartado abordaremos el tema de los diferentes tipos de escalas de corrección de las expresiones e interacciones orales y escritas

5. Los diferentes tipos de escalas de valoración de la Expresión Oral y Escrita

Los diferentes tipos de escalas afectan a la validez de la corrección. Se pueden distinguir escalas en función del tipo de destinatario (candidato, examinador...) y de cómo se recoja la información (analítica, sintética).

En las pruebas de dominio normalmente se usan las escalas orientadas hacia el examinador. Esto es, están formuladas para que las comprenda el examinador y no necesariamente el candidato.

Según el tipo de información, las escalas pueden ser holísticas o analíticas. En las escalas holísticas se solicita a los examinadores que no presten demasiada atención a aspectos en concreto de la actuación del candidato (como podría ser la gramática, organización del texto...) sino que juzguen su eficacia global en la comunicación. En las escalas analíticas se analizan las actuaciones de los candidatos en función de determinados aspectos o criterios, como pueden ser coherencia y cohesión, corrección gramatical, riqueza expresiva... Ambos tipos de escalas presentan sus ventajas y desventajas, veámoslo en el siguiente cuadro procedente de Weigle, 2002:121, referente a la Expresión Escrita pero aplicable igualmente a la Expresión e Interacción Oral.

	Escalas holísticas	Escalas analíticas
Fiabilidad	---	+
Validez de constructo	Se asume que todos los aspectos relevantes de la habilidad de EE se adquieren simultáneamente.	Asume que los diferentes aspectos de la habilidad de la EE se adquieren en momentos diferentes.
Viabilidad	Corrección fácil y rápida.	Corrección laboriosa.
Impacto	Pueden enmascarar más imprecisiones y llevar a anclajes equívocos de alumnado.	Pueden usarse como diagnóstico y para situar alumnado.
Autenticidad	Es un proceso más natural.	Hacer una primera evaluación holística y a continuación otra analítica.

En las pruebas de dominio se suelen emplear las escalas analíticas, pues suelen ser más fiables, además de que están más acordes con las corrientes actuales sobre la adquisición de la habilidad de la Expresión Escrita y Oral y son una herramienta imprescindible en caso de reclamaciones.

6. Validez de la corrección

Sin embargo, no solo el tipo de escala afecta a la validez de la corrección. Otro factor tan o más importante es el factor humano. En ocasiones la validez de la corrección se ve comprometida por a) la inconsistencia interna del evaluador. Esto es, se es más o menos exigente, por la razón que sea: cansancio, empatía, predilección hacia ciertos temas/tareas/tipo de alumnado..., ante diferentes muestras de textos orales o escritos y b) por la inconsistencia con la aplicación de criterios con respecto a otros evaluadores.

También influye mucho el adiestramiento en el proceso de corrección y las condiciones de la corrección. Sirva como ejemplo el mapa de resultados de calificación de un reciente seminario de estandarización en el que los candidatos evaluaban una misma muestra de Expresión Escrita con la misma escala analítica. Las calificaciones que dieron 7 evaluadores fueron: 50, 54, 68, 50, 50, 62 y 88 (sobre 100). Teniendo en cuenta que, en ese caso, el apto se consideraba que era el 60%, hay una gran disparidad entre la calificación de tres evaluadores que asignan a esa tarea un 50% y el que le asigna un 88%. De ahí que sea imprescindible que los examinadores estén familiarizados no sólo con los criterios de corrección, sino también y muy especialmente con muestras estandarizadas para cada uno de los niveles. Resultan de especial ayuda para este menester los recursos y las muestras estandarizadas disponibles en la página del Consejo de Europa (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp). Sin embargo, de momento, si bien existen muestras estandarizadas interlingüísticamente de Expresión Oral, en el caso del español, precisamente a partir de producciones de adolescentes, no existen, de momento, muestras estandarizadas interlingüísticamente de Expresión Escrita.

Los comentarios de las muestras de estandarizadas de Expresión Oral pueden consultarse en la página del CIEP, http://www.ciep.fr/es/publi_evalcert/dvd-productions-orales-cecrl/docs/comentarios_es.pdf

Referencias bibliográficas

- Alcoba, S. (coord.) (1999): *La oralización*, Barcelona, Ariel.
- Alderson, J.C. et al. (1995): *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*, Cambridge, CUP, trad.española a cargo de N. Figueres, 1998.
- Bachman, L.F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Carbó, C y M.A. Mora (2008): «La evaluación de la expresión oral en la prueba única de español de las Escuelas Oficiales de Idiomas en la Comunitat Valenciana» en S. Pastor y S. Roca (edit.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Consejo de Europa (2002): Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>
- Shaw, S. D. y C. Weir (2007): *Examining Writing*, Cambridge, CUP.
- Weigle, S.C. (2002): *Assessing writing*, Cambridge, CUP.

Páginas de interés

ALTE, Association of Language Testers in Europe <http://www.alte.org>

Entre otros recursos, se puede consultar el *Código de buenas prácticas en evaluación*.

Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa <http://www.ecml.at/>

Referencias bibliográficas sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas que se pueden descargar.

Consejo de Europa http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp

En ella se pueden consultar muestras estandarizadas de Expresión Escrita (no en español) y referencias y manuales para elaborar pruebas ancladas en los niveles del MCER.

EALTA, European Association for Language Testing and Assessment, <http://www.ealta.eu.org/index.htm>

Entre otros recursos, se puede consultar Código de buenas prácticas en evaluación.

Instituto Cervantes: <http://www.cervantes.es/default.htm>

Además de todos los recursos de lengua española, se hospeda la versión española del MCER.

Surveylang <http://www.surveylang.org/es/>

Página de la Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas, iniciativa de la Comisión Europea.

Diseñar la evaluación para el alumnado inmigrante en la ESO: evaluación académica / evaluación de habilidades

Alfonso Martínez Baztán

Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada

Como soy un optimista convencido suelo pensar que es posible hacer buenos exámenes. Esto está bien porque permite librarse de los exámenes tradicionales que todos hemos sufrido y en los que no creemos demasiado. En numerosas ocasiones me encuentro con personas y profesores que me miran raro cuando les digo que me dedico a la evaluación y que es algo que además me gusta. No me extraña que me miren como me miran, pues sé que piensan que es algo aburrido además de subjetivo y a menudo, siendo sinceros, injusto. Pero yo aguanto las miradas porque sé que se puede ser objetivo y justo.

Todos hemos sido evaluados con herramientas mal diseñadas y subjetivas con las que no se podían extraer las conclusiones que se extraían, conclusiones de las que desconfiábamos o discrepábamos. Parafraseando a Ernesto Martín Peris (1992) diremos que las lenguas se aprenden a pesar de los profesores y sus exámenes, pero que nuestra labor profesional y nuestras herramientas y conocimiento tienen la responsabilidad de lograr que cada vez sean menos los «a pesar de» y más los «gracias a».

En este sentido, definir y diseñar buenas herramientas de medición del aprendizaje y del uso de las lenguas no nativas puede ser además una motivación interesante tanto para los profesores (que van a ver evaluados —indirecta pero claramente— el logro de sus objetivos y la adecuación de sus métodos) como para los alumnos (que van a poder tener claros tanto esos objetivos como otros conceptos relativos a la lengua que tratan de aprender como a. qué es aprender, b. qué es lo que pueden aprender o c. para qué). Llegar a hacer esto y a dotarse de herramientas de evaluación buenas para cada caso requiere de técnicas, conceptos y trabajo en equipo, trabajo donde los profesores llevan la voz cantante pues son la guía fundamental —como bien marcan las Propuestas de Alicante en sus apartados 41 y 42¹ (Cifuentes Hornubia, 2006)— pero donde otros profesionales

¹ 41. La redacción y aplicación de pruebas para determinar el nivel de competencia comunicativa en la L2 deben realizarse por los especialistas de enseñanza de lenguas y de L2 del centro. 42. En la confección de pruebas iniciales para determinar el nivel de conocimientos curriculares de los estudiantes extranjeros deben participar los departamentos didácticos, coordinados por el de Orientación.

formados especialmente para la evaluación (conocedores de estadística aplicada a la enseñanza y a la evaluación de lenguas) van a ser necesarios.

A lo largo de esta ponencia vamos a desgranar lo más importante de estos conceptos y técnicas con los que iniciar una buena evaluación. Pero, sigamos al optimismo inicial.

Evaluar, si se hace bien, puede dejar de ser aburrido y—por supuesto— injusto. Porque un buen examen ayuda a conocer a las personas a las que se le aplica, a entender su situación en relación con lo que se evalúa, el alcance de uso de su lengua y sus limitaciones o necesidades. Al igual que una prueba médica o que cualquier otra investigación de campo, es una inestimable ayuda que nos permite entrever aspectos que normalmente están ocultos (toda medición o evaluación de lenguas es indirecta) sin los cuales no podemos decidir el camino a seguir o lo decidimos a ciegas. Si el examen, la prueba o los mecanismos de medición empleados, nos ayudan a ver y a entender verdaderamente, y con ello a tomar decisiones más justas y objetivas, no hacen falta más palabras para defender su utilidad y bondad.

Los exámenes, además, pueden ser interesantes y motivadores. La solución está en hacerlos bien, en que sirvan, porque se puede hacer. Las preguntas, entonces, son: si pueden existir buenos exámenes, ¿qué aspecto tienen?, ¿de qué están compuestos?, ¿para qué sirven?, ¿para qué personas sirven? y ¿por qué Appel no ha hecho uno todavía? Preguntas que una vez contestadas nos enseñarán a diseñarlos y reconocerlos.

Pero, sin olvidar nuestro optimismo, tenemos que advertir de que el trabajo de diseñar buenos exámenes tiene una parte difícil y otra imposible. Lo bueno de la parte difícil es que se puede llegar a hacer: con esfuerzo, trabajo y equipos. Lo bueno de la parte imposible es eso, que al ser imposible no hay que hacerla. Solo que hay que aceptarla. Hay que aceptar, ver y entender que los exámenes tienen limitaciones, y también, que para entender sus datos es necesario ir algo más allá de las tradicionales notas basadas en comparaciones entre candidatos o estudiantes (lo que se llama calificar con referencia a una norma). Por ello están las escalas referidas a criterios, los objetivos de evaluación y otras herramientas como diversos modelos de preguntas, especificaciones de exámenes y protocolos y procesos de análisis y validación de las tareas y preguntas diseñadas: para garantizar su efectividad y funcionamiento. Como todo camino interesante es, además, largo. Pero merece la pena andarlo y aquí, ahora, aunque en poco tiempo sólo se pueda entrever a vista de pájaro, vamos a hacerlo.

Por suerte, ya en todas las comunidades autónomas hay protocolos de actuación para acogida a los estudiantes inmigrantes y atención a las familias, cursos de formación del profesorado, medidas curriculares y organizativas, programaciones, etc. y ya están siendo definidos gran parte de los aspectos necesarios para hacer una buena evaluación académica (como los objetivos de los cursos, sus programas, sean comunicativos o por tareas, el concepto de la lengua que se estudia y aprende así como para qué se aprende y utiliza, y algunas de las características de los tipos de estudiantes que reciben la enseñanza y la evaluación) y en los últimos años se han desarrollado a través de libros, trabajos de investigación, programaciones y numerosas jornadas que han dado fruto en interesantes manuales para adolescentes escolarizados, algunos incluso con propuestas de pruebas de evaluación

(Villalba y Hernández, 2005, Galvín *et ali*, 2006, González Las, 2009). Tenemos un gran camino recorrido así que podríamos seguirlo e ir apuntando necesidades nuevas e ideas para el desarrollo de cada aspecto. A nosotros nos corresponde abordar la evaluación en la ESO.

Siguiendo el camino veremos que hay buenos sistemas de medir y evaluar: usados en extremo se pueden solucionar muchas de sus limitaciones y conseguir una bastante objetiva evaluación, incluso de la lengua oral. Para ello tenemos nuevas escalas (como las de ACTFL —1986, 1999— o el MCER —Consejo de Europa, 2002—), nuevas herramientas de análisis (algunas incluso dentro de excel, otras como la SPSS² que hay que aprender a utilizar pero que se han vuelto imprescindibles), nuevos enfoques y conceptos sobre las habilidades a evaluar, los errores o las notas. Intentemos sacarles el mayor provecho.

1. Una de las primeras cosas que debemos advertir al hablar de evaluación para inmigrantes es que no existe una evaluación para estudiantes inmigrantes y otra para otro tipo de estudiantes. Cada examen es diferente a. según sean las diversas habilidades lingüísticas que mida, b. según sean sus objetivos, académicos o sociales, (acreditación, aprovechamiento, diagnosis, clasificación, etc.) y c. según sean sus usuarios, edades, cultura, procedencia e intereses. El trabajo está en clarificar para qué fines (académicos, específicos, sociales), para qué tipo de personas y para qué destrezas y niveles. (Además de otros elementos que configuran el examen y se aclaran en las «Especificaciones del examen»³, documento que guía todo el proceso de diseño y análisis del examen).

Existen muchos tipos de evaluación, dependiendo de qué objetivos tiene (¿para qué?) y para quiénes se utiliza. Y estas 3 cosas: a. los objetivos, b. su tipo de usuario y c. las habilidades que se quieren medir, es lo primero que hay que definir para comenzar a realizar una buena evaluación apta para cada situación y necesidad.

2. Otro punto a tener en cuenta sobre la evaluación de lenguas es que no hay un examen buenísimo, el mejor, que debamos encontrar (preguntando a colegas o copiando de otros que hayamos visto) para utilizar en nuestra situación, sino que cada situación requiere una herramienta específica (salvo los exámenes de acreditación internacionales, que evalúan el dominio lingüístico general y por tener que ser tan generales y para grandes poblaciones, diseñan las preguntas intentando llegar a todo tipo de contextos y

² SPSS, Statistical Package for the Social Sciences, es un programa informático para calcular la fiabilidad de un examen y realizar análisis de datos. Una herramienta sin la que ya sólo se puede sobrevivir.

³ Las especificaciones deben contener información sobre: propósito de la prueba; los candidatos y otros usuarios de la prueba; niveles que mide; forma de administración; número de secciones y subpruebas y tiempos de realización; ponderación de cada sección y forma de dar los resultados; situaciones de la lengua en que se produce el tipo de lengua que se evalúa; tipos de textos, cantidad, longitud y duración; actividades y elementos lingüísticos que se evalúan (ver MCER, 4.4. y 5.2); tipos de tareas (ver MCER, 4.3 y 7) y análisis de su dificultad y familiaridad; tipos de preguntas; instrucciones para candidatos, profesores, administradores y agentes sociales; criterios de corrección y evaluación (importancia de la ortografía, creatividad, gramática, etc.); las características de las respuestas esperadas y de su tipo de lengua (ver MCER, 4.6 y 6.4.3); lo que se podría hacer en la vida real al superar el examen; lo que se debería conocer para superar adecuadamente el examen; ejemplos de muestras de exámenes y de actuaciones de candidatos en cada nivel (para más datos se aconseja el libro de Alderson, 1998).

candidatos. Pero incluso éstos, sirven sólo para lo que se haya probado que sirven (algo que debemos comprobar siempre que diseñemos un examen).

Nada impide, de todas formas, que entre todos los centros que enseñan lengua a inmigrantes establezcamos unos objetivos de evaluación conjuntos y diseñemos exámenes válidos para una misma población de estudiantes inmigrantes delimitando sus características. Sólo que este tipo de exámenes necesitará mayores garantías de funcionamiento y será más costoso de producir en personas, tiempo y dinero.

Como decimos, no existe «el mejor examen», ese que debemos averiguar quién lo tiene y conseguir que nos lo deje o comprárselo. Esta idea, (a) creer que sólo hay un examen (un buen examen o el mejor) para una situación concreta, junto a otras como (b) infravalorar el proceso de diseño de un buen examen, (c) tener una fe ciega en los aspectos cuantitativos y tecnológicos del diseño de exámenes, o (d) tener falsas expectativas sobre lo que un examen determinado hace, llevan a errores y frustraciones como usar exámenes porque parecen buenos o son famosos pero que en realidad no sirven para los usuarios o no responden a las necesidades de la situación, frustrarse al no encontrar o no poder diseñar el examen perfecto o perder la confianza en la capacidad personal para diseñar un examen (Alderson, 1998).

No debemos frustrarnos, aunque el diseño requiera tiempo, ideas, creatividad y trabajo. Los profesores somos los más capacitados para construir exámenes, aunque debamos tener acceso a ciertas herramientas y consejos de otros técnicos que nos ayuden a terminarlos con unos mínimos niveles de exigencia. Obviamente, para proceder a realizar los análisis de datos necesarios para acreditar que un examen es una buena herramienta que mide lo que deseábamos, necesitaremos ayuda de otras personas, de la misma manera que acudimos a editoriales o que estamos en continua formación sobre metodologías y otros aspectos de la enseñanza de lenguas.

Los profesores, que son quienes están en contacto con los usuarios —los estudiantes— y quienes conocen la lengua, el objetivo a evaluar y sus problemas, dificultades y ritmos de aprendizaje, somos quienes, en caso de que algo esté fallando en la construcción del examen, sabemos encontrar la solución y reorientar el trabajo.

Entre los pasos a dar para construir un buen examen están (Alderson, 1998): (a) contar con objetivos iniciales de los exámenes (tipo de examen, para qué habilidad y destinatarios, sobre qué modelo de lengua, etc.) y especificaciones de la prueba y el tipo de usuarios; (b) someter los planteamientos a las opiniones de profesores, colegas o expertos; (c) hacer pruebas y ensayos con nativos y con estudiantes o población de candidatos similar a la población meta; (d) establecer criterios de corrección prácticos y aplicables; (e) mostrar y demostrar, mediante una formación de evaluadores, que son criterios útiles y que se pueden aplicar; (f) hacer análisis del funcionamiento del examen (en construcción) y de los datos con él obtenidos; (g) plantear posibles mejoras de los exámenes; (h) rediseñar el examen hasta obtener una versión final que sea efectiva para nuestros objetivos y usuarios.

3. Este camino no es sencillo ni corto (bien organizado y contando con equipos de trabajo puede reducirse a unos pocos meses) y además tiene sus limitaciones. Todo examen tiene limitaciones y es necesario —al menos— conocerlas; si es posible, eliminarlas,

y si no, manejarlas, o hacer que tengan poco efecto en los resultados, no los invaliden o los falseen. Todo examen es un método indirecto de análisis (Consejo de Europa, 2002: 188), un sistema de obtención de datos con los que elaborar un argumento y una conclusión sobre el estado de la lengua de los candidatos. Pero los datos no suelen ser suficientemente claros como para acceder profundamente al conocimiento de la lengua y no dan una foto clara de cómo es la lengua de los estudiantes.

Como no sabemos claramente qué queremos evaluar y no poseemos herramientas para extraerlo e interpretarlo, tendremos que entender y aceptar que nuestros objetivos van a cumplirse sólo parcialmente y que no siempre podremos evaluar lo que deseáramos ni como deseáramos. Por estas limitaciones que venimos aduciendo, a veces lo que deseamos evaluar (o la manera en que lo hacemos) no es válido para algunos candidatos y les perjudica no posibilitando que muestren su verdadero saber.

Las limitaciones más importantes de las que hay que ser consciente (señaladas por Bachman, 1990: 30-40; Bachman, 2004: 14) son tres:

1. La relatividad de las habilidades a evaluar (la lengua en sus diferentes variantes, expresión escrita, oral, comprensión escrita y oral, etc.) y —consecuentemente— la falta de especificación de los contenidos o de delimitación de sus objetivos. Esta dificultad parte de que el concepto que deseáramos medir —el conocimiento y uso de la lengua— es difuso, inabarcable o no está bien determinado. Y ello es más complejo al tratar de definir la lengua de las comunidades de residentes extranjeros porque «entre las comunidades de no nativos e inmigrantes las variedades se adaptan y adquieren su propia versión de la lengua extranjera» (Winford, 2003: 237).

El MCER, bien entendido y sabiendo usarlo, puede ser una ayuda importante para definir las destrezas y habilidades, disponer de objetivos y diseñar criterios de calificación (más adelante mostramos un modelo de trabajo. Y en el Apéndice se presenta un modelo de ficha para diseño de tareas de examen sirviéndose del MCER).

2. Las derivadas de que las tareas a menudo no tienen la capacidad para provocar la habilidad en el hablante o no la provocan en suficiente medida, y éste no puede demostrar su verdadero dominio o los datos que provocan no son suficientes para realizar una buena calificación (basada en datos y no en suposiciones).

Una de las responsabilidades de un examen es tener tareas lo suficientemente interesantes e inteligibles como para provocar a los candidatos una respuesta focalizada en aquello que se aspira a medir. Tareas como «Cuéntame un viaje» o «Responde a una postal explicando a un amigo tu viaje a Barcelona» son poco explícitas para provocar una respuesta equitativa en todos los estudiantes y sólo aquellos que tengan una experiencia o habilidad en estos temas (o conozcan Barcelona) podrán hacerlo; mientras otros no lograrán mostrar el mismo grado de expresión aunque tengan la misma habilidad. Si el examen es oral y el profesor dispone de flexibilidad como para perseguir los objetivos de la tarea y aclarar a cada estudiante lo que desea que haga en cada momento, puede conseguir mayor fiabilidad del resultado. Pero si, ante un estudiante que no hace nada claro o no lo hace porque no sabe qué debe hacer, no hay posibilidad de intervenir, posiblemente saldrá perjudicado y no accederemos a evaluar con justicia todo su saber.

3. La dificultad de observación de las habilidades y —derivado de ello— la dificultad de interpretación de los datos obtenidos.

Otra característica de las tareas de un examen (y del examen en conjunto) es que las respuestas que provoque deben ser observables, inteligibles y calificables; producirse en calidad y cantidad suficientes para poder ser analizadas y calificadas sin ambigüedades.

A veces el problema está en que las escalas de calificación o sus criterios no son suficientemente finos como para delimitar si lo que se esperaba se ha producido en una respuesta escrita u oral de los estudiantes, porque han sido escuetos o porque lo que han hecho se alejaba de lo que esperábamos ver. Pero ello no siempre significa que el estudiante no tenga la habilidad, sino que no hemos sido capaces de diseñar un examen para encontrar los datos con los que tomar una decisión.

Sirva de ejemplo esta tarea: «Vas a vivir en Madrid y necesitas un piso con otros chicos. No hablas bien español y buscas una agencia de pisos en Internet. Escribe tu información personal (nombre, edad, nacionalidad, idiomas, gustos, aficiones...). ¡No olvides tu mail y teléfono móvil!» ¿Qué nivel darle a este estudiante de Guinea?:

Yo conosco muchas problemas a buscar con la agencias no tengo muchas solutionas, como en la pagina Web, yo escribo un texto para describir my preferencia a situar my futura habitación con una grande ciudad. Yo busco una habitación en un piso compartido, me lliama Abdul y soy estudiante my nacionalidad es guinea yo abla pular, wolof y frances yo gusto también la lingua europea de futbol.

¿Tenemos suficientes datos como para ser justos? Suspendió.

Al contrario que este:

Mi nombre Soufian, tiene 17 años, yo soy de Tanger, vive en Granada, me gusta la comida, habla arabe, espagnol et Francés. El numero de Móvil: 6030065439, Me correo electrónico es souf93.minter@hotmail.es, trabajo en una pressa Informatica, soy muy interessando de l'espagnol tambien.

Todas estas limitaciones nos llevan a una subjetividad excesiva que puede provocar desánimo en el evaluador, hacerle perder la confianza en su labor y sentir que carece de buenas herramientas o conceptos con los que tomar una decisión. Es fácil pensar que:

- el conocimiento depende de muchos factores que no se pueden controlar o delimitar,
- desconfío de (o no me son útiles) los resultados obtenidos,
- el nivel es variable según sea expresión, comprensión, etc. y no es fácil determinarlo,
- no sé que criterios utilizar para medir el conocimiento o nivel de mis estudiantes.

En resumen, nos encontramos con la dificultad de determinar qué es lo que vamos a evaluar y la de delimitar sus características; luego, con la de diseñar tareas que capten lo que necesitamos evaluar; en tercer lugar, hay que tratar de eliminar de las tareas todo

lo que ocasione la aparición de elementos que no queríamos evaluar (a veces son factores culturales, de personalidad, etc. —no sólo lingüísticos—); y por último, debemos eliminar los elementos subjetivos que impiden que todos los evaluadores evalúen de forma homogénea, es decir, los elementos que ofrezcan grandes discrepancias. Si hacemos esto, si averiguamos los elementos que funcionan mal o que hacen que el examen funcione mal —y somos honestos— veremos que el resultado es un examen de mucho menor alcance del deseado al planteárnoslo. Pero efectivo y fiable.

4. Sabiendo ya estas tres cosas sobre evaluación (a. que no hay un examen especial para inmigrantes, ni b. uno que sea el que debamos esperar a comprar, el mejor, y c. que los exámenes tienen limitaciones y no se pueden extraer conclusiones sin pruebas), estamos ya en disposición de acercarnos, con otra óptica, a una evaluación más realista.

Lo primero de lo que hay que partir para diseñar un examen es del análisis de la población a la que va destinado y del resto de sus usuarios, los profesores o agentes sociales que utilizarán sus conclusiones, además del candidato. Será diferente para adolescentes que para adultos, o si tienen una base educativa general buena o común o no la tienen, según su edad, cultura, conocimiento de otras lenguas, etc. Todos estos elementos guían el diseño y planteamiento del examen y de para qué sirve o cómo es la lengua que vamos a evaluar. La lengua no la usan en las mismas situaciones ni es igual en niños, adolescentes, jóvenes o adultos (los ámbitos de uso para adolescentes son el personal, público y educativo, dejando el profesional para adultos), ni los temas o tipos de textos que podamos utilizar serán los mismos. Volvemos al papel de los profesores. Ellos —nosotros— son los primeros guías pues conocen de primera mano a los usuarios de los exámenes y son quienes deben hacer las propuestas de materiales y temas que luego habrá que convertir en preguntas de examen y comprobar si han quedado como se pensaba, más sencillas, más difíciles o invalidadas en la práctica.

Luego habrá que decidir de qué se les evalúa, si de una o varias destrezas (expresión oral o escrita, interacción, comprensión oral o escrita, alguna o todas ellas —según para qué sea el examen—), a qué niveles de conocimiento y uso —hasta B1 para decidir si pueden dejar de acudir a las aulas especiales, por ejemplo—, con qué tipo de materiales —los que sean habituales en su vida o a los que deban enfrentarse en las situaciones para las que se les evalúa—, y para qué fines (aprovechamiento de un curso, diagnóstico de sus necesidades, clasificación, promoción, fines específicos u otros fines sociales).

Nuestra propuesta es que para hacer un examen de clasificación de inmigrantes con el objeto de decidir si acceden a las aulas de castellano (o de otras lenguas en las comunidades donde se plantea su enseñanza, Cataluña, Valencia y País Vasco —MEC, 2005—), no hace falta medir todas las habilidades en profundidad sino sólo aquellas que más se vayan a trabajar en el aula (además de averiguar si el estudiante puede escribir o si tiene otras necesidades de alfabetización). Esto es igual para inmigrantes que para cualquier prueba de clasificación de otros centros de enseñanza de ELE o L2.

El examen de clasificación no debe ser ni largo ni exhaustivo (salvo que dispongamos de una organización escolar que permita organizar a los estudiantes por niveles

y necesidades diferenciadas, en cuyo caso el objetivo del examen de clasificación será encontrar quiénes poseen (o carecen de) unas características o tienen unas necesidades (u otras), de lo que se imparte en cada curso: una prueba de clasificación no es un examen propiamente dicho sino una manera de organizar a los estudiantes para incluirlos en las clases en las que vayan a recibir la materia y actuación docente más adecuada a sus necesidades y donde mejor vayan a poder aprovechar lo que el centro tiene.

Los materiales principales con los que realizar esta prueba provienen del contenido que se va a recibir en el aula; y el objetivo es encontrar a los estudiantes que ya los dominan o conocen, para pasarlos al grupo siguiente donde todavía no dominan la materia que se va a trabajar y donde más van a poder aprender y mejorar su lengua.

Claro que la casuística de situaciones de enseñanza a inmigrantes nos presenta variables como centros donde sea sencillo de realizar porque haya pocos inmigrantes o vayan llegando poco a poco al centro y sea suficiente con una prueba oral, una breve charla con un profesor experto en enseñanza de L2 con la que lleguemos a la conclusión de que las habilidades del estudiante en cuestión son las de un B1, A2 o A1 (o menos, en cuyo caso poco más habrá que plantearse); pero también habrá centros en los que haya bastantes estudiantes desde el comienzo del curso y se organicen cursos de todos los niveles (A1, A2 o B1), o para practicar diferentes destrezas (lecto escritura, comprensión oral, expresión hablada, etc.). Si el centro y el profesorado tiene programaciones para cada situación, sí convendrá dotarse de una mínima batería de pruebas de examen de diferentes niveles y destrezas, con el objeto de averiguar quiénes de entre todos los estudiantes deben acudir a uno u otro tipo de clases y de materias, según los resultados obtenidos en estos exámenes. En este caso ese examen debe probarse mínimamente (más si se va a estandarizar como prueba a realizar siempre y a todos los estudiantes).

Por experiencia en la enseñanza de lengua y organización de cursos puedo decir que en las pruebas de clasificación los materiales con los que se diseña el examen pueden proceder de los que se van a usar posteriormente en el aula. Y una entrevista oral personalizada entre el profesor y el estudiante es la mejor forma de selección y diagnosis final. Si por la gran cantidad de estudiantes que llegan a un centro no puede realizarse una entrevista en un primer momento, siempre hay oportunidad de charlar con el estudiante durante los primeros días de clase, y ello puede servir para decidir si se le deja en el curso o hay que cambiarlo a otro en el que pueda aprovechar mejor lo que se le vaya a enseñar. Esta entrevista no necesita un protocolo excesivo.

Podemos comenzar por preguntas sencillas y variarlas según el estudiante sea capaz de responder o no⁴. Las preguntas cerradas o con opciones ayudan a estudiantes tímidos o con menos nivel, y sirven también para comprobar si nos entienden; las abiertas permiten elaborar frases e intentar la comunicación. Comenzar por preguntas muy básicas de calentamiento —aunque en A1 cualquier pregunta es ya examen— (¿Cómo te llamas?, ¿Qué lenguas hablas?, ¿Dónde vives?, ¿De dónde eres?, ¿Vives con tu familia?) y cuando

⁴ Otros modelos de examen oral pueden guiarse por la OPI, como el de Bachman y Palmer (1996) pp. 304-307. También se puede adaptar el modelo propuesto diseñado por Martínez y Uriz, en Marrero *et alii* (2009), pp. 89 y 104-108.

no entienda reformularlas o bajar el nivel haciendo preguntas que llevan opciones de respuesta que puede utilizar como eco (¿Cómo es tu ciudad, bonita, grande, turística?, ¿Vives en una ciudad o en el campo?). Luego podemos pasar a preguntas más abiertas que exijan una pequeña descripción (¿Cómo es tu ciudad?, ¿Qué haces en un día normal?, ¿Qué cosas te gustan?). Y si puede, intentar algo de narración en pasado. Con una charla de unos minutos sabremos si nos entienden, con qué grado de creatividad utilizan la lengua, qué vocabulario conocen y el modelo de frases que emplean. Podremos realizar una primera aproximación (resumiendo del MCER):

- si es A1 el hablante es capaz de hablar de forma elemental mediante expresiones y frases sencillas y aisladas. Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos como «y» y «pero»;
- si es A2 es capaz de hablar mediante una breve lista de frases y oraciones sencillas enlazando grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque», sobre temas habituales que requieren un intercambio simple, breve y directo;
- si es B1 es capaz de hablar enlazando una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos formando una secuencia lineal de ideas relacionadas con coherencia y razonable fluidez como para que le puedan comprender sin mucha dificultad;
- y, (para poder comparar mejor), si es B2 es capaz de manejar un número limitado de mecanismos de cohesión en un discurso detallado y sistemáticamente desarrollado con cierta fluidez y espontaneidad. Así puede, con sus frases, componer un discurso claro y coherente, ampliando con cierta extensión, dando el énfasis apropiado, exponiendo las ventajas e inconvenientes de un tema. No obstante, puede mostrar cierto nerviosismo si la intervención es larga.

Otros tipos de examen, como los de aprovechamiento, cuyo objetivo es averiguar si los estudiantes han aprendido suficiente de la materia impartida y practicada en las aulas como para pasar de curso (a una clase con un nivel mayor de lengua) o abandonar la asistencia a las aulas de apoyo (lo que se suele cifrar en el nivel B1), también se confeccionan con los materiales enseñados durante el curso de L2, por lo que diseñarlos no requiere mayores técnicas salvo las de adaptar materiales de aula a materiales de examen. Pero en esta adaptación residen sus diferencias: en el aula los materiales sirven para enseñar y promover la práctica y el aprendizaje y el profesor tiene la capacidad de explicarlos e intervenir sobre la marcha adaptándolos a las necesidades de cada estudiante y —sirviéndose de sus errores— ver sus necesidades y lo que debe enseñar; en cambio, en un examen, al no poder intervenir cuando algo no se entiende, hay que asegurarse de que los enunciados, los objetivos de cada tarea y las tareas y textos utilizados sean claros e inteligibles para todos los candidatos, para que no sea un obstáculo para demostrar que conocen lo que han aprendido en el curso.

Veamos este ejemplo de creación de un ítem (que sirve para observar una de las limitaciones de que hablábamos: la de que las tareas no siempre son útiles para extraer la información deseada). A partir de lo explicado en las lecciones de un curso inicial de L2 donde se aprenden cosas como la diferencia entre el uso de HAY y ESTÁ y las formas de expresar la localización en el espacio: A LA DERECHA, A LA IZQUIERDA, ARRIBA,

ABAJO, DELANTE, DETRÁS, etc. se diseñó esta pregunta (para averiguar qué estudiantes no la sabían y debían reforzar o aprender la lengua de niveles iniciales):

(Dos estudiantes hablan en la clase)

Miriam: ¿Dónde están los libros?

Sara: de la mesa.

a) Sobre b) Arriba c) Encima d) En

(Recomendamos que al diseñar exámenes para niños y adolescentes la situación se muestre de manera más natural, en la medida de lo posible, mediante dibujos o cómics en los que aparezcan los personajes hablando y el texto en los globos de diálogo)

¿Cómo creen que responderán los alumnos? ¿Cuántos lo harán bien?

Aunque estaba pensado para niveles muy bajos, al probarlo en un examen se comprobó que la pregunta tenía dos fallos: el primero, que había estudiantes que teniendo buen nivel de lengua contestaban la b) Arriba, siendo penalizados por un fallo de diseño (aunque esa respuesta no sea aceptable desde un punto de vista académico, no es bueno incluirla si sólo consigue crear confusión y penaliza a ciertos estudiantes que tienen nivel suficiente). Esta opción («arriba de la mesa») es un ejemplo de respuesta problemática que altera el funcionamiento de la pregunta y puede llegar a invalidarla como mecanismo para encontrar a los estudiantes mejores y diferenciarlos de los que realmente sepan menos. En los exámenes bien diseñados hay que evitar introducir cosas así para que los estudiantes piquen, para pillarles, que son equívocas. En vez de ello hay que lograr definir preguntas buenas, preguntas que ayuden claramente a encontrar a los estudiantes mejores. Y el segundo fallo, que la pregunta es en realidad mucho más difícil de lo esperado, ya que al convertir la materia de clase (o del libro) en pregunta de examen, se ha complicado la pregunta, sin querer. Solo los estudiantes de mucho nivel, los que ya eran B1+ o más, la contestaron bien: en realidad solo el 40% de los 100 estudiantes usados en el análisis del examen. Pues era mucho más difícil de lo planeado.

Esto es así porque la pregunta se ha transformado en una sobre si esos marcadores de espacio, todos ellos de la misma posición (arriba, encima, en y sobre), llevan o no la preposición «de», algo fuera del alcance de los estudiantes iniciales. La pregunta, como vemos, ni mide lo que se pretendía, ni lo mide bien, ni de manera efectiva⁵.

⁵ Tomar decisiones con preguntas de este calibre, sin darse cuenta de sus defectos ni averiguar si están funcionando adecuadamente, es tomar decisiones a ciegas e injustas. Si las decisiones finales dependen solamente del resultado de un examen así diseñado, habría que plantearse una validación técnica según protocolos para los que si no se posee formación habría que requerirla o exigirla. Un examen de aula para grupos pequeños que no necesiten de homologaciones con otros estudiantes, sino sólo para comprobar si aprenden lo que se explica o si ya tienen ciertos conocimientos o destrezas con las que poder acceder a otros cursos, necesita la misma creatividad que usan los profesores para diseñar sus actividades de clase o para transformar los ejercicios de un libro en ejercicios válidos para nuestros estudiantes y un poco de técnicas de evaluación o claridad sobre sus objetivos. Un examen más objetivo, que quiera establecer equiparaciones con otros centros, requiere de buenos análisis de datos. La validación nos ayudará a comprobar si favorece o castiga a

Por ello el diseño de un examen en el que los resultados sean de consecuencias importantes debe estar muy cuidado y debemos, sobre todo, atender a no complicarlo y a no ser injustos. Debemos comprobar si el examen se entiende y si sirve para medir lo que deseábamos. En la medida en que nuestros estudiantes sean pocos y hayamos podido hacer un seguimiento personalizado durante las clases no necesitaremos mucha técnica pues ya los conoceremos y tendremos datos del día a día. Pero si los profesores han variado mucho, los estudiantes acuden a diversas clases de lengua a lo largo de la semana o son muchos y no disponemos de suficiente información sobre ellos, necesitaremos herramientas de análisis fiables y objetivas: exámenes mejor diseñados.

Cuando el examen sea importante porque de él dependa la decisión de si se pasa a un curso diferente o si el estudiante promociona o no (o si hay que demostrarlo o compararlo con los resultados de otros centros o a nivel regional o nacional), debería realizarse con garantías suficientes como para que las conclusiones extraídas de él fueran objetivas. Debería cuidarse el diseño y su validez final hasta puntos cercanos a los de los exámenes para acreditación, poniendo en marcha los protocolos de diseño propios de una prueba objetiva y averiguando cosas como su grado de dificultad real (y su nivel), la capacidad de discriminación de cada pregunta (el que los que de verdad saben no se confunden y sólo fallan los que de verdad no saben), la fiabilidad final del examen, y el campo de lengua que abarca o mide cada una de sus partes, intentando averiguar qué miden efectivamente cada una de ellas y qué elementos pesan más en la nota final.

Entre las cosas que hay que hacer para comprobar si esa hechura final que ha resultado en el examen es la deseada o, si no, variarla o establecer fórmulas de ponderación de los resultados que no penalicen a determinados estudiantes están:

- analizar las tareas para ver si premian o penalizan a algún tipo de estudiante;
- probarlas con candidatos similares a los de la prueba final;
- estudiar su capacidad de respuesta;
- definir el lenguaje esperado y el sistema de calificación;
- estudiar su dificultad cognitiva;
- validarlas con técnicas diversas.

Esto lleva tiempo y trabajo, obviamente, pero si consideramos un examen como una herramienta seria de la que vamos a obtener información útil los profesores, los candidatos y otros agentes sociales, debemos hacerlo con responsabilidad y garantías.

La principal diferencia entre un examen académico (clasificación, diagnóstico, aprovechamiento) y un examen para usos sociales (acreditación o dominio) para evaluar una

determinados candidatos; si estimula suficientemente y por igual a todos a realizar y mostrar las habilidades; si las respuestas que den en el examen se deben a la existencia de una habilidad o a otras técnicas o trucos; si el contenido y nivel es el adecuado; si dos exámenes diferentes evalúan efectivamente facetas de la lengua diferentes o si se parecen más de lo deseado; si los diferentes exámenes o partes que componen un examen miden habilidades y subhabilidades diferentes o se solapan y en qué aspectos y cantidad; cuántas preguntas más debería contener un examen para aumentar su fiabilidad; y otras cosas que sin duda hacen que evaluar sea una labor que necesita responsabilidad y garantías. Recomendamos el libro de Alderson, 1998.

habilidad lingüística concreta⁶ (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, etc.) reside en que el examen académico se basa en el curso y el profesor conoce al estudiante y puede sorprenderse por los resultados, solucionar malentendidos y decidir otras actuaciones si alguna cosa no sale bien (un examen no da resultados sino datos con los que los profesores elaboramos un argumento sobre el conocimiento y uso de la lengua). El resultado de un examen para fines académicos se puede cotejar con numerosas otras pruebas o datos del propio curso y de los estudiantes, flexibilizándolo si se ve que ha fallado por algo incontrolado o imprevisto.

Un examen social, por contra, debe ser mucho más objetivo porque lo que con él se decida no va a poder ser variado si ha sido fallido, ya que los que otorgan su certificación no tienen acceso a su uso posterior en la sociedad, ni a si sus resultados son los que se esperaban. Esto que estamos considerando ahora se llama validez predictiva. La validez predictiva dice en qué media un examen sirve para lo que predice que sirve; es decir, si el examen fuera para pasar de curso nos diría si efectivamente quienes lo superan están capacitados para pasar de curso, y si el examen fuera para acceder a un trabajo nos diría si quienes obtienen el certificado están verdaderamente capacitados para ejercer ese trabajo, etc. Esta validez predictiva debe ser comprobada mucho más en los exámenes de uso social, porque debemos estar seguros de que lo que decimos (que con nuestro examen se prueba la capacidad para desenvolverse en determinados ámbitos sociales a determinado nivel) es verdaderamente efectivo y no sólo lo que pone en un papel.

Las consecuencias de un examen académico pueden ser comprobadas inmediatamente, en cuanto el estudiante cambia de curso o entra a uno que no le correspondería, y tanto cambiar al estudiante como proceder a reformar el examen ante los fallos detectados, es algo que se puede hacer sin ocasionar grandes problemas. Los exámenes de uso social, en cambio, deben ser una herramienta capaz de actuar por sí sola provocando y motivando respuestas lingüísticas en igualdad de condiciones para todos los usuarios de manera que se asegure que los que mejores notas obtienen sean los que efectivamente sepan más o hayan desarrollado mejores habilidades de actuación lingüística. Los errores de medición en estos ámbitos pueden acarrear problemas a sus usuarios, estudiantes, o agentes sociales. Y muchas veces las consecuencias de una nota, para los candidatos, también pueden ser determinantes para sus vidas.

Por suerte cada vez se dedica más atención a los protocolos de evaluación y a sus consecuencias, conscientes de que es labor que requiere de códigos de buenas prácticas que otorguen derechos a sus participantes y reglas deontológicas a sus evaluadores y administradores⁷.

⁶ Al hacer una evaluación general del uso de la lengua componiendo un examen con varias partes que miden diferentes habilidades pero que dan una sola nota conjunta, no se requiere que cada uno de los exámenes mida la habilidad específica en profundidad, porque la nota final no aclara o notifica esas habilidades por separado. Un examen general puede contener textos de lectura, de comprensión auditiva, una parte de conocimiento de vocabulario, otras abiertas de expresión escrita y oral, etc. En cambio un examen específico con el que quisiéramos evaluar la habilidad de comprensión lectora (u otra) por separado, para dar un certificado específico sobre ella, debería conseguir una alta validez y fiabilidad.

⁷ El MCER, ACTFL y los protocolos de los códigos de ALTE (2001), ILTA (2000) o EALTA (2004), entre otros, tratan de hacer de la evaluación una acción clara y un trabajo justo, positivo y razonado.

Como dice Alderson (1998) «es responsabilidad de cada institución el diseñar procedimientos de control de calidad para garantizar a los usuarios de las pruebas que los resultados son lo más fiables posibles». Pero este hecho conlleva cierta dificultad (Consejo de Europa, 2003: 2) pues requiere unos conocimientos sobre evaluación que no están al alcance de todos⁸.

5. Hemos señalado al comienzo algunas de las principales cosas a plantearse para diseñar un buen examen, entre ellas a. definir la población, b. el tipo de examen que se va a dar y c. aclarar «de qué se les evalúa, y si de una o varias destrezas». En esto también entra definir qué se va a evaluar, es decir, el tipo de lengua que se espera que se produzca en el examen o —con otras palabras— cómo redefiniríamos la lengua según sea para una u otra destreza (expresión oral, expresión escrita, etc.) y unos u otros usuarios. ¿Qué es lo que deben saber y entender, en qué ámbitos, para qué situaciones o funciones? Por suerte ya los enfoques comunicativos nos han mostrado algo más que la gramática y el vocabulario, la corrección y la precisión. Por ello, para terminar, vamos a explicar estos dos aspectos fundamentales e importantes del diseño de exámenes: a. el de definir la lengua a evaluar y a elicitar mediante el examen; b. el de definir tareas aptas para obtener muestras fiables de esa lengua que deseamos evaluar.

A. ¿Cómo entender y definir la lengua a evaluar? Definir el modelo de lengua, la lengua, es difícil porque ésta es multifacética, rica y variable. Pero no definirla adecuadamente es una de las fuentes de más limitaciones en un examen. ¿Qué es la lengua realmente? ¿Una entelequia teórica y/o normativa, una lista de funciones, una forma coloquial o formal de entenderse? La verdad es que la lengua presenta mucha variedad y eso conlleva problemas y subjetividad a la hora de definirla y juzgarla. Hay que comenzar por ponerse de acuerdo sobre qué es la lengua que va a medir un examen. Se puede partir de una concepción teórica —algo que en realidad es más difícil de lo que parece— o definirla mediante ejemplos de situaciones y muestras concretas. El MCER con sus más de 50 escalas, es una herramienta que ayuda a esta labor de delimitarla.

Hay que partir de un concepto operativo de lengua o sobre la habilidad que se desea medir y, luego, determinar situaciones de la vida real relacionadas con ese concepto (o habilidad) para, posteriormente, diseñarlas en formato de tarea de examen y trasladarlas al examen. Este concepto de la lengua o las habilidades que van a evaluarse debe estar de acuerdo con el concepto e intereses que tengan los candidatos que han que poner en práctica y aceptar el examen: usuarios, profesores y agentes sociales.

El MCER, gracias a las numerosas escalas que ofrece, facilita el trabajo de definir el concepto de la lengua a evaluar y la descripción de las habilidades. Su escalas, junto a los cuadros e información sobre situaciones de uso de la lengua y actividades a realizar con ella, son útiles tanto para definir los objetivos de los exámenes como los criterios de corrección (aunque no tanto para diseñar tareas). Aunque el concepto que pretendamos

⁸ Que un examen no lo puede diseñar cualquiera, ni usando el MCER, se reconoce en la siguiente cita: «la validación empírica requiere considerable conocimiento sobre sicometría y construcción de exámenes. Si el proveedor de exámenes carece de tal experiencia se recomienda que se forme o solicite los servicios de cualificados sicometristas» (Consejo de Europa, 2003: 4).

evaluar «no capte la riqueza de la comunicación humana al menos el examen sí (debe ser) capaz de medir todo lo que se haya definido (en él)» (Fulcher, 2003:19).

Una ponencia no es lugar ni dispone de tiempo para solucionar los problemas de un colectivo tan amplio y variado y las necesidades de una tarea tan rica como la evaluación de lenguas, aunque la delimitemos para inmigrantes adolescentes. Pero no quiero terminar sin ayudar a delimitar la lengua a medir o evaluar. Creo que estamos de acuerdo en que, en las aulas de apoyo lingüístico, se trata de lograr que los estudiantes aprendan a manejarse en los niveles A2 y B1 y que esos niveles son lo que debemos evaluar. Para hacerlo, creo que puede ser de interés analizar estos niveles y entender qué suponen en actuaciones lingüísticas reales. Lo voy a intentar mediante el comentario de la escala del MCER de expresión oral general y me voy a servir de dos breves extractos de entrevistas con dos estudiantes inmigrantes, de Guinea y Marruecos.

El MCER en su escala de Intercambiar información (Consejo de Europa, 2002: 80) cita 16 actividades —que damos numeradas—; según ellas un estudiante se expresaría así:

A2.1	Pide y ofrece información personal. (1)
	Pide y da indicaciones que se refieren a un mapa o a un plano. (2)
	Plantea y sabe cómo responder a preguntas relativas a lo que se hace en el trabajo y en el tiempo libre. (3)
	Intercambia información limitada sobre gestiones cotidianas y habituales. (4)
	Se comunica en charlas sencillas y cotidianas que requieren un intercambio de información sencillo y directo. (5)
A2.2	Da y comprende indicaciones e instrucciones sencillas; por ejemplo, explica cómo ir a un lugar. (6)
	Plantea y contesta preguntas sobre pasatiempos y actividades pasadas. (7)
	Plantea y contesta preguntas sobre costumbres y acciones de la vida cotidiana. (8)
	Se desenvuelve en situaciones prácticas de la vida diaria: encuentra y comunica información concreta y sencilla. (9)
	Comprende lo suficiente como para desenvolverse sin esfuerzo en intercambios sencillos y habituales. (10)
B1.1	Obtiene información más detallada. (11)
	Pide y comprende indicaciones detalladas para ir a un lugar. (12)
	Sabe cómo encontrar y comunicar información concreta y sencilla. (13)
B1.2	Resume y da su opinión sobre relatos, artículos, charlas, entrevistas o documentales breves y responde a preguntas complementarias que requieren detalles. (14)
	Describe la forma de hacer algo dando instrucciones detalladas. (15)
	Intercambia, comprueba y confirma con cierta confianza información concreta sobre asuntos, cotidianos o no, dentro de su especialidad. (16)

Según esto, las siguientes muestras orales de estudiantes inmigrantes estarían en el nivel A2 (transcribimos solamente dos breves extractos):

Abdul: *He venido aquí hace 2 años. Estaba en Huelva haciendo nada. Este año yo solo estudiaba. (¿Dónde vivías?) Amigo de Guinea. Vivías ahí 2 persona, una casa abandonado, una casa del campo porque no teníamos trabajar ni dinero.*

Soufian: *Playa de Tánger, al lado de playa tenemos mucha discoteca, aquí en España no. Mucha piedra, pueblos y ya está. Tánger tiene mucha disco, aquí una escalera, aquí playa, aquí disco. Yo no puedo disco, tengo..., yo falta 4 meses cumplir 18.*

B. ¿Cómo diseñar tareas extrayéndolas a partir del MCER? Empecemos por aceptar unas cuantas deficiencias o críticas al MCER: su uso en contextos escolares, con jóvenes, e incluso para adultos inmigrantes no es sencillo. Aunque el capítulo 7 del MCER está dedicado a las tareas, en ningún momento se especifica cómo se pueden desarrollar distinguiendo su nivel o cómo distinguir niveles (Alderson et ál., 2004: 10). Para proceder debemos readaptar sus especificaciones y contenidos (North, 2007; Krumm, 2007: 668; Little, 2007: 642). Por ello es necesario un trabajo en colaboración con colegas y profesores y —en caso de que el examen necesite muchas garantías u homologaciones con notas de otros centros— una validación empírica o estadística.

Podemos comenzar por seleccionar los ámbitos en los que actuarán nuestros alumnos y las situaciones y tareas de la vida real que deberán poder realizar lingüísticamente; esta selección determinará los textos y las tareas con los que configurar los materiales y las actividades de enseñanza y de evaluación. Nuestra propuesta (Martínez Baztán, 2007: 8) consistía en acudir a las tablas del MCER para extraer los objetivos deseados para el examen y diseñar con ello las tareas. Por ejemplo, para medir la destreza de escritura del nivel A2 («Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como y, pero y porque») una tarea podría ser pedir que describan cómo es su país, la gente de su país o su ciudad (esto es lo que hemos hecho en el Apéndice).

Este sería el plan (resumido) para diseñar una prueba de comprensión auditiva:

- ver qué temas, situaciones y funciones pueden ser útiles para nuestros candidatos en relación con su cultura, saber y experiencia. Y en base a ello seleccionar los textos;
- comprobar su relación con los programas y asegurarse de que el nivel de contenido de los textos es adecuado (pidiendo opinión a nativos y colegas);
- no transcribirlos ni leerlos nunca (pues se convertiría en una comprensión lectora);
- ver qué actividades de comprensión son apropiadas —según el contenido del texto— (entender la idea general, datos concretos, la situación o el tema, las ideas principales, las ideas que apoyan a las ideas principales, las ideas secundarias y/o detalles, entresacar información no explícita, etc.) y decidir los formatos de preguntas (opción múltiple, relacionar ideas, verdad/mentira, etc.);

- escucharlo entre varios colegas (y nativos no profesores) para extraer el contenido principal según lo que se haya decidido que se quiera evaluar (ideas generales, datos concretos, etc.) y poner en común lo que todos hayan entendido (lo que sólo uno o dos entiendan o recuerden no puede pasar al examen, pues sería muy subjetivo);
- elaborar las preguntas y sus respuestas según el modelo de pregunta seleccionado (intentando que no se centren en el vocabulario o la gramática pues entender es algo que va más allá del conocimiento formal del lenguaje y abarca el uso de estrategias que ayudan a extraer la información y entender; que es lo que en definitiva cuenta);
- probarlo con nativos y profesores para ver si contestan bien o hay errores de diseño;
- plantear (a esos nativos y profesores) la pregunta (y plantearse uno mismo) de qué se necesitaría saber para entender y contestar a esas preguntas;
- corregir y rediseñar lo necesario;
- darlo a probar a estudiantes de similares características y averiguar por qué fallan los que fallan: porque no han entendido realmente el audio, porque no tienen suficiente conocimiento de lengua, o por defectos de diseño. (Las pruebas se pueden hacer con estudiantes como ejercicio de clase, comentando las incidencias; pero esto hace que el examen no pueda usarse durante el curso; son inconvenientes de una buena prueba);
- variar lo necesario y diseñar —definitivamente— un examen.

Si es para una prueba de expresión escrita también deberíamos averiguar qué es lo que surge al ponerse a escribir sobre ello a estas edades y si es lo que habíamos planeado evaluar; y corregir ejemplos de escritos ya hechos y averiguar si las escalas y criterios de corrección sirven y si los profesores las usan de la misma manera.

Terminamos. Diciendo que —como hemos señalado— no tenemos que esperar a un buen examen para examinar a nuestros estudiantes ni desanimarnos ante las limitaciones o el trabajo que pueda suponer. Este trabajo es necesario y se realiza en equipos, con tiempo para hacer análisis; no de un mes para otro sino de un año para otro, considerando numerosos factores y mejorando poco a poco las herramientas. Bien llevado a cabo servirá para motivar tanto a los estudiantes como a los profesores y programadores. Una cosa interesante que enseña el MCER es que el aprendizaje no es vertical o lineal, y no se pasa de un nivel a otro de forma clara en todas las habilidades, sino que la horizontalidad y la variedad es normal. Por ello podemos encontrarnos con personas que tengan un nivel en una habilidad y otro diferente en otra; e incluso, dentro de una misma habilidad, niveles de actuación o dominio diferentes para distintas subhabilidades o momentos. Aceptemos la variedad y seamos flexibles pero justos.

Apéndice

Propuesta para una ficha de creación de tareas de examen

1. Usuarios	edad: nacionalidad: nivel supuesto: formación recibida: lenguas que sabe:
2. Finalidad	clasificación / progreso / aprovechamiento / diagnóstico / dominio
3. Habilidad	compr. auditiva / compr. lectora / expr. escrita / expr. oral / otras
4. Textos	tipo de texto: tema: extensión:
5. Propuesta de tareas	a. Seleccionar el/ los descriptor/es que vamos a intentar evaluar. b. Proponer tareas de examen en las que pueda surgir ese tipo de lengua.
E. escrita A2	a. «Escribe cartas muy sencillas en las que da las gracias o se disculpa».
Propuesta de tarea	b. Te han invitado (por facebook) al cumpleaños de un chico de clase. Contéstale para darle las gracias disculpándote pues no puedes ir.
Descriptores de B1 Expr. escrita	a. «Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados». «Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado». «Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal».
Propuesta de tareas	b. 1. Cuenta algo interesante, divertido o horrible que te ha pasado: un accidente, un buen o mal día, etc. 2. Has estado en tu país en una fiesta (por ejemplo la boda de tu hermana). Tu primo está en otro país y no ha ido. Al volver le escribes explicándole cómo fue la fiesta, quién estaba.
5. Tipo de actividades	Decidir qué actividades vamos a medir mediante ese texto o tarea (una de las siguientes para cada texto empleado en el examen):
Compr. auditiva	— captar el sentido general a partir de información explícita; — reconocer las ideas principales a partir de información explícita; — reconocer detalles a partir de información explícita; — captar posibles implicaciones.
C. lectora	(las anteriores y): deducir el sentido de una palabra por el contexto.
Expresión escrita	— las instrucciones deben estar escritas a menor nivel que el evaluado y estar suficientemente explicadas para que los estudiantes sepan qué texto deben escribir, por qué, para quién y qué lenguaje deben usar; — los estudiantes deben intentar adecuar el texto a su contexto, dotarlo de contenido relevante y vocabulario pertinente y adecuado al nivel; — de acuerdo con el nivel hay que expresar las ideas principales y otras que las apoyen, aportando datos y ejemplos pertinentes; dar coherencia y cohesión, organizando las ideas; usar correctamente un repertorio de fórmulas y estructuras lingüísticas ajustándolas a un propósito; usar correctamente la puntuación y la ortografía.
Expresión oral	— planear y organizar un mensaje (destrezas cognitivas); — formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas); — articular el enunciado (destrezas fonéticas); — formular y responder a preguntas; — utilizar estrategias compensatorias para suplir deficiencias de vocabulario y/o estructuras; — utilizar los patrones acentuales y rítmicos adecuados; — articular los sonidos de la lengua para hacer posible la comprensión.

Bibliografía

- Alderson J. Charles, Clapham, C. y Wall, D. (1998), *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*, Madrid: Cambridge University Press.
- Alderson, J. Charles, Figueras, N., Kuijper, H. / Nold, G. / Takala, S. / Tardieu, C. (2004), *The development of specifications for item development and classification within the European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Reading and Listening*. Final Report of The Dutch CEF Construct Project, Lancaster: Lancaster University.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (1986), *ACTFL Proficiency Guidelines*, Yonkers, NY: ACTFL.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (1999), *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century. National Standards in Foreign Language Education Project*, Yonkers, NY: ACTFL
- Association of Language Testers in Europe (ALTE) (2001), *Principles of Good Practice for ALTE Examinations*, [pdf], (consulta: 21 de diciembre de 2007), <http://www.alte.org/quality_assurance/code/good_practice.pdf>.
- Bachman, Lyle F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. (2004), *Statistical Analyses for Language Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle F. y palmer, A. S. (2004), *Language testing in Practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Cifuentes hornubia, José Luis, Hernández, M., Roca, S. y Villalba, F. (2006), «Propuestas de Alicante», en: *II Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*, Universidad de Alicante.
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa (2003), *Relating Language Examinations to the CEF, Overview of the Preliminary Pilot Version*, [pdf], Strasbourg: Council of Europe, (consulta: 8 de agosto de 2005), <<http://www.coe.int/lang>>.
- European Association for Language Testing and Assessment (EALTA) (2004), *Directrices de EALTA para una buena práctica en el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas*, [en línea], (consulta : 5 de diciembre de 2007), <<http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/Spanish.pdf>>.
- Fulcher, Glen (2003), *Testing Second Language Speaking*, London: Pearson/Longman.
- Galvin, Isabel, Llanos, C. y montemayor, S. (2006), *Proyecto llave maestra: español como segunda lengua (ESO)*, Español Santillana Universidad de Salamanca.
- González Las, Catalina (Ed.) (2008), *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas*, Granada, Port Royal- Didáctica.
- International Language Testers Association (ILTA) (2000), *Code of Ethics for ILTA*, [en línea], (consulta : 5/12/ 2007), <<http://www.iltaonline.com/code.pdf>>.
- Krumm, Hans-Jirgen. (2007), «Profiles Instead of Levels: The CEFR and its (Ab)Uses in the Context of Migration», *Modern Language Journal*, 91 (4): p. 667-669
- Little, David (2007), «The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy», *Modern Language Journal*, 91 (4): pp. 645-655.
- Martín Peris, Ernesto (1992): «Nuevas facetas en la figura del profesor de E/LE», en *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Barros et al. (Eds.) Granada, Universidad de Granada, pp. 9-22.

- Martínez Baztán, Alfonso (2007), «Consideraciones sobre la evaluación de la lengua de personas inmigradas adultas y adolescentes», *Linred*, [pdf], (consulta de 5/12/2007), 1-14, <www.linred.com/monograficos.pdf/LR.monografico1.articulo1.pdf>.
- Martínez Baztán, Alfonso y Uriz Juanche, R. (2009), «Pruebas de evaluación», en: Marrero, Victoria, Hernández, M. T. y Villalba, F., *Propuesta de currículo de enseñanza de español como segunda lengua para para adultos inmigrantes. Nivel de usuario básico de la lengua (A1-A2)*, U.N.E.D. (Texto no publicado).
- Ministerio de Educación y Ciencia, (2005), *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- North, Brian (2007), «The CEFR Illustrative Descriptor Scales», *Modern Language Journal*, 91 (4): pp. 656-659.
- Villalba, Félix y Hernández, M. (2005), *Español Segunda Lengua. Educación Secundaria. A1 y A2*. Madrid, Anaya.
- Winford, Donald (2003), *An introduction to contact linguistics*, London: Blacwell.

La evaluación del alumnado extranjero y su conocimiento lingüístico

Ignasi Vila

Universitat de Girona

Introducción

Hace ya más de una década que los sistemas educativos han implementado diferentes evaluaciones para conocer su eficacia. De todas ellas, las pruebas PISA y PIRLS son las que han tenido mayor impacto, si bien existen muchas otras que evalúan las competencias básicas en las distintas etapas de la enseñanza obligatoria. En este contexto, la evaluación académica y lingüística del alumnado de origen extranjero conlleva problemas importantes. Cummins (2000) señala que en una época de diversidad generalizada el tratamiento de la «cuestión» lingüística como «anexo» o «nota a pie de página» distorsiona los resultados educativos y conduce a una enseñanza discriminatoria. En este artículo pretendo abordar alguno de los problemas relacionados con la evaluación del alumnado de origen extranjero que no tiene en cuenta su progreso en el dominio de la lengua escolar. Primero, presento las diferencias de rendimiento del alumnado de origen extranjero y el alumnado nacional en diferentes evaluaciones estandarizadas, así como alguna de las variables asociadas a la descripción de dichas diferencias. Segundo, muestro las características del progreso lingüístico en la lengua escolar del alumnado de origen extranjero y sus implicaciones para la evaluación. Finalmente, sugiero algunas maneras de mitigar los efectos negativos de las actuales evaluaciones con un énfasis especial en el control del progreso académico y lingüístico del alumnado de origen extranjero en el aula escolar.

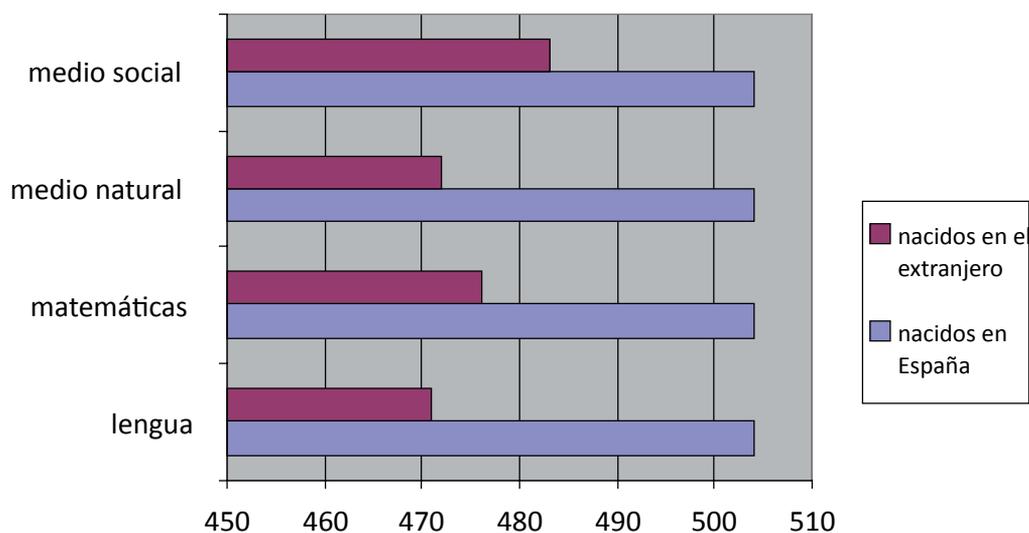
El rendimiento lingüístico y académico del alumnado de origen extranjero y el alumnado nacional

En 2008, la Comisión de las Comunidades Europeas publicó el libro verde *Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE* en el que se afirmaba que «existen pruebas claras y constantes de que el nivel educativo que alcanzan muchos hijos de inmigrantes es más bajo que el de los demás alumnos» (2008:4). Esta afirmación se apoyaba en los resultados de las pruebas PISA y PIRLS según las cuales el alumnado nacional obtenía resultados significativamente superiores en lengua, ciencias y

matemáticas en todos los países de la UE que el alumnado extranjero, tanto el de reciente incorporación como el nacido en el país de recepción.

En Canadá, país en el que una buena parte del alumnado de origen extranjero obtiene al finalizar la enseñanza obligatoria rendimientos académicos mejores que el alumnado nacional, Worswick (2001) informa que el alumnado de origen extranjero que aprende la lengua escolar como segunda lengua (L2) rinde en los primeros cursos de la educación primaria un 20% menos en matemáticas y un 30% menos en lectura y escritura que sus iguales nacionales.

En nuestro país se reproducen las mismas diferencias. La evaluación de diagnóstico 2009 de cuarto de primaria (Instituto de Evaluación, 2010) presenta importantes diferencias entre el alumnado nacido en España y el alumnado de nueva incorporación al sistema educativo (ver gráfico 1).



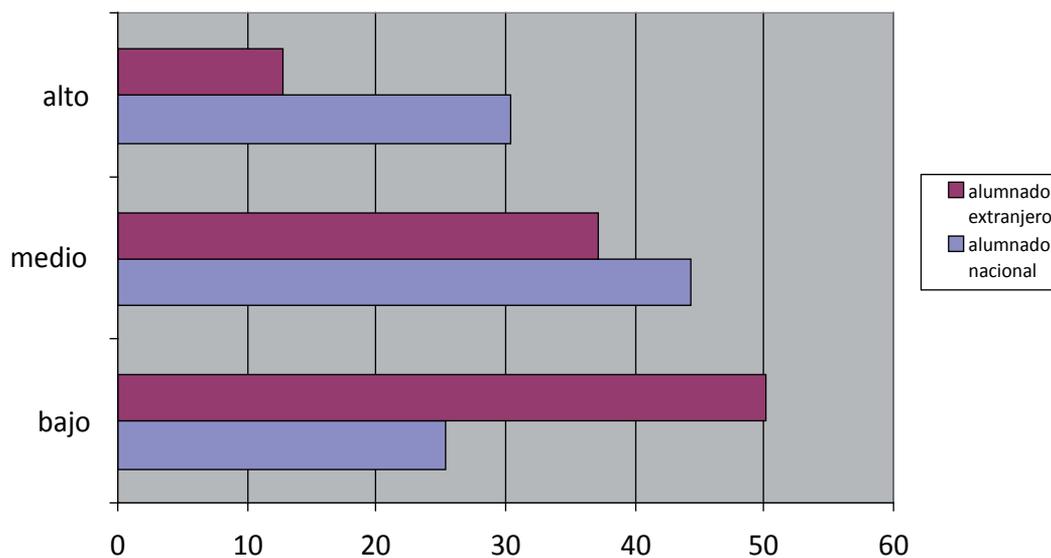
Fuente: Instituto de Evaluación (2010).

Gráfico 1

Rendimiento en función del lugar de nacimiento. Cuarto de primaria. 2009

La inclusión del índice de estatus social, económico y social (ISEC) disminuye las diferencias, pero, excepto en conocimiento del medio social y ciudadanía, siguen siendo significativas a favor del alumnado nacido en España.

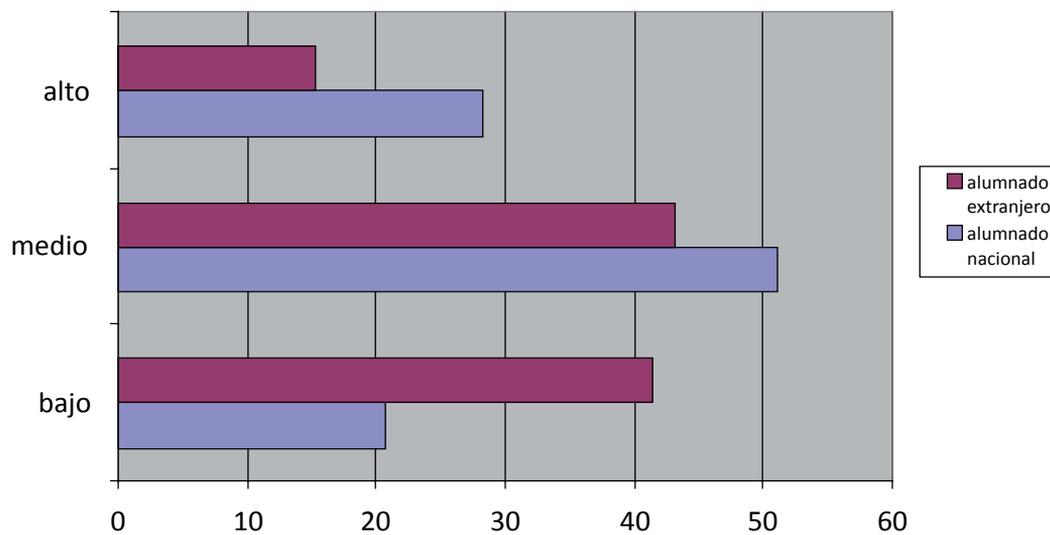
Estas diferencias se reproducen en todas las evaluaciones. Por ejemplo, en Cataluña, en la evaluación de 2010 de las competencias básicas de sexto de primaria, el porcentaje de alumnado extranjero que se concentra en los niveles bajos de rendimiento lingüístico y matemáticas dobla al del alumnado nacional (ver gráficos 2 y 3).



Fuente: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2010).

Gráfico 2

Conocimiento de catalán. Sexto de primaria. 2009



Fuente: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2010).

Gráfico 3

Conocimiento de matemáticas. Sexto de primaria. 2009

En Cataluña, los resultados de la evaluación PISA de 2009 muestran en comprensión lectora una diferencia de 86'55 puntos a favor del alumnado nacional versus el alumnado extranjero (Departament d'Educació, 2010). En la evaluación PISA sobre el conocimiento científico de 2006 la diferencia a favor del alumnado nacional es de 70 puntos. Ferrer, Valiente y Castel (2008) analizan dichos datos para conocer con más precisión las desigualdades en el sistema educativo de Cataluña. En relación con el rendimiento en ciencias, los autores informan que el alumnado nacional tiene mejores condiciones objetivas de vida que el alumnado extranjero, pero este último tiene una mayor y mejor predisposición hacia el aprendizaje y el estudio que el alumnado nacional. Sin embargo, como ya he señalado, la diferencia es de 70 puntos a favor del alumnado nacional. Además, si se sustrae el índice ISEC del alumno y del centro escolar las diferencias, aunque se mitigan en parte¹, continúan siendo significativas.

En fin, todas las evaluaciones presentan diferencias en el rendimiento del alumnado nacional y extranjero. Estas diferencias se reducen cuando se introduce el índice ISEC, pero continúan siendo significativas e importantes.

La adquisición del alumnado extranjero de la lengua escolar

La noción de «lengua escolar» o «lengua de escolarización» requiere una explicación. A veces, se equipara a «segunda lengua» (L2) y se explica su adquisición de acuerdo con las numerosas investigaciones que presentan los procesos psicológicos, sociológicos, lingüísticos y pedagógicos implicados en la adquisición de segundas lenguas. Sin embargo, generalmente estos trabajos no tienen en cuenta las habilidades lingüísticas específicas que se emplean en las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje y centran sus esfuerzos en el estudio de diferentes aspectos generales implicados en el uso del lenguaje. Más en concreto, el paralaje entre la adquisición de la lengua escolar y la adquisición de una segunda lengua lleva a la creencia de que el alumnado que es capaz de emplear la lengua de la escuela con soltura y eficacia en sus relaciones personales y sociales ha culminado su proceso de adquisición lingüística o se encuentra en una situación semejante a sus iguales nacionales de la misma edad. Pero, no es así.

La investigación sobre los programas de inmersión lingüística revela aspectos importantes sobre dicha cuestión. Genesee (1984) analiza los resultados en francés del alumnado de habla inglesa escolarizado en programas de inmersión y concluye: a) los estudiantes de inmersión adquieren competencia o muy próxima como los nativos en las habilidades lingüísticas relacionadas con la comprensión del francés (oral y escrita); b) adquieren una buena competencia en habilidades orales comunicativas en francés, pero significativamente menores que las de sus iguales nativos; c) las habilidades orales en francés del alumnado de inmersión lingüística son independientes de su capacidad de aprendizaje, mientras que las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura se relacionan con su capacidad de aprendizaje y d) la disminución de la presencia del francés a lo largo de la enseñanza

¹ La diferencia se reducía a 54 puntos.

obligatoria, especialmente en la secundaria, implica un descenso de la competencia en francés. Igualmente, McLaughlin (1985), tras revisar las evaluaciones sobre la inmersión lingüística en Canadá, concluye que «incluso después de seis o siete años, el francés de los estudiantes de inmersión no es como el de los nativos» (1985:64).

En Cataluña, tenemos datos muy semejantes. Todas las evaluaciones realizadas (Areny y Vial, 2005; Bel 1989; Bel, Serra y Vila, 1992; Vila, 1995) afirman que, después de muchos años de inmersión lingüística, el catalán del alumnado de habla castellana no es como el del alumnado de lengua catalana. La tabla 1 presenta los resultados de conocimiento de catalán escrito del alumnado de inmersión lingüística —alumnado de lengua castellana— y el alumnado escolarizado en programas de mantenimiento de la lengua familiar —alumnado de lengua catalana— en sexto de EGB.

Tabla 1

Conocimiento de catalán escrito y nivel socioprofesional de las familias.
Sexto de EGB. Curso 1989-1990

Catalán escrito						
Nivel Socioprofesional	Alto		Medio		Bajo	
	Media	Desviación	Media	Desviación	Media	Desviación
Alumnado de inmersión	57'52	16'98	56'26	14'02	54'46	15'94
Alumnado escolarizado en catalán	68'28	13'47	68'87	12'22	67'12	12'69

Fuente: Bel, Serra y Vila (1992).

Es decir, después de nueve años de inmersión lingüística², el alumnado de lengua castellana independientemente del nivel socioprofesional de sus familias sabía menos catalán escolar que el alumnado de lengua catalana.

Estos resultados son semejantes a los obtenidos a lo largo del proceso de adquisición de la lengua escolar del alumnado extranjero. Cummins (1981) mostró que el alumnado inmigrante de la ciudad de Toronto tardaba entre dos y tres años en desarrollar habilidades conversacionales en lengua inglesa de manera semejante a sus iguales nacionales, mientras que dicho periodo se extendía hasta los cinco-siete años en relación con las habilidades lingüísticas implicadas en el trabajo académico. Posteriormente, numerosos trabajos (Collier, 1987; Gandara, 1999; Hakuta, Butler y Witt, 2000; Klesmer, 1994; Navarro y Huguet, 2005; Ramírez, 1992; Siqués y Vila, 2007; Thomas y Collier, 1997, Oller y Vila, 2008) han ratificado estos datos. Incluso, de acuerdo con diferentes variables, el proceso

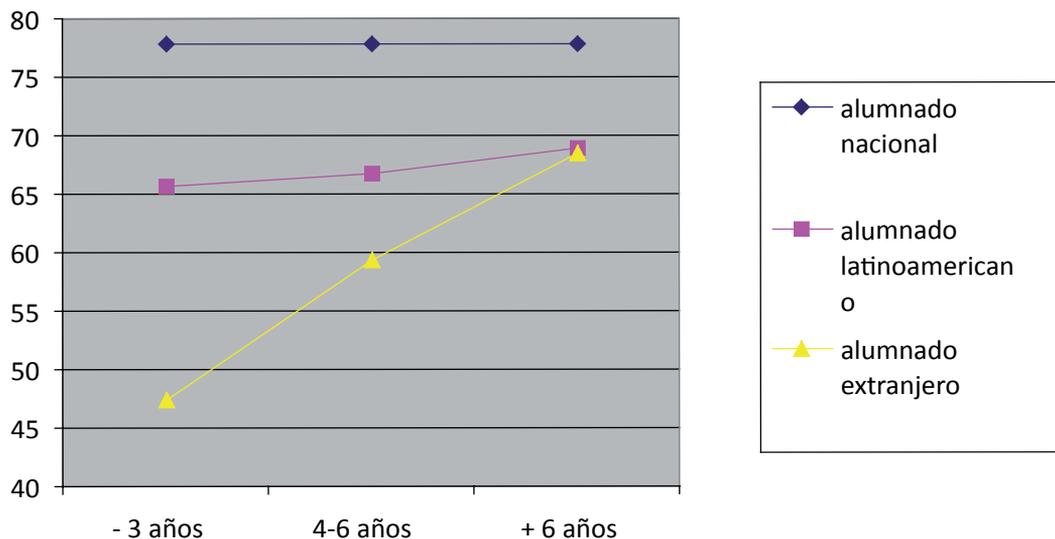
² El alumnado se incorporó a un programa de inmersión lingüística el primer año del segundo ciclo de la educación infantil.

de adquisición de la lengua escolar del alumnado extranjero se puede extender a lo largo de nueve o más años.

En Cataluña hemos evaluado desde 2004 hasta 2010 el conocimiento de catalán del alumnado de las aulas de acogida (Siqués, Perera y Vila, en prensa; Vila, Perera y Serra, 2006; Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra y Siqués, 2007, 2009, en prensa). Año tras años, los resultados se repiten y evidencian que este alumnado tanto en primaria como en secundaria adquiere un nivel A2 (usuario básico) en catalán a lo largo del tercer curso escolar.

Oller y Vila (2008, 2010, 2011) evaluaron el conocimiento de catalán de 652 alumnos de origen extranjero y 721 alumnos nacionales de sexto de primaria de 53 escuelas del territorio catalán que escolarizaban a más de un 15% de alumnado extranjero. Los resultados mostraron que únicamente el alumnado rumano que vivía en entornos con una importante presencia social del catalán se acercaba, después de más de seis años de estancia, al conocimiento de catalán del alumnado catalanohablante y lo equiparaba con el del alumnado castellanohablante. El resto del alumnado extranjero, incluido el alumnado de habla castellana, mostraba conocimientos de catalán significativamente inferiores al del alumnado de lengua inicial catalana.

Huguet, Navarro y Janés (2007) estudiaron el conocimiento de castellano del alumnado extranjero de 49 escolares de primero de ESO de la provincia de Huesca. Sus resultados diferenciaban entre el alumnado extranjero de habla castellana y de otras lenguas y mostraban que después de seis años de estancia ninguno de los dos grupos equiparaba su conocimiento de la lengua escolar al del alumnado nacional (ver gráfico 4).



Fuente: Huguet, Navarro y Janés (2007).

Gráfico 4

Conocimiento de castellano escrito, tiempo de estancia y lengua inicial. Primero de ESO

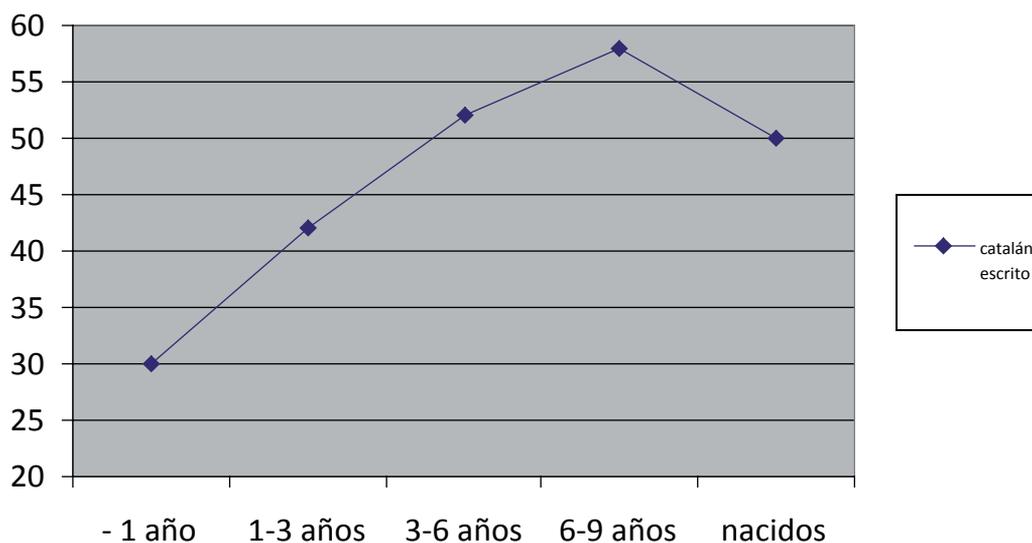
Las investigaciones sobre la inmersión lingüística y el aprendizaje de la lengua escolar del alumnado extranjero afirman que existe una importante distancia en años entre el conocimiento lingüístico del alumnado escolarizado en su lengua y el alumnado escolarizado en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela. No obstante, cuando se evalúa el conocimiento académico del alumnado de inmersión lingüística y el alumnado de origen extranjero a la finalización de la enseñanza obligatoria, ambos presentan resultados diferentes. Así, mientras que el alumnado de inmersión no presenta diferencias con el resto del alumnado, el alumnado extranjero, tal y como hemos visto en el apartado anterior, tiene diferencias importantes. Probablemente, la diferencia se sitúa en las condiciones de escolarización de uno y otro alumnado. Así, la inmersión lingüística requiere una serie de condiciones (voluntariedad, profesorado bilingüe, homogeneidad lingüística en el aula) que no se cumplen en el caso del programa de cambio de lengua del hogar a la escuela en el que se escolariza el alumnado extranjero (Vila, 2010).

El conocimiento de la lengua escolar del alumnado extranjero nacido en el país de recepción

La confusión entre conocimiento de la lengua escolar y adquisición de una segunda lengua conduce a muchos administradores educativos y a profesionales de la educación a pensar que el alumnado de origen extranjero nacido en el país de recepción deja de tener dificultades con la lengua escolar. Sin embargo, no es así. De una parte, existe evidencia empírica con el alumnado nacional escolarizado en un programa de inmersión el cual recibe un trato educativo exquisito con importantes ayudas lingüísticas. Es decir, se asume que este alumnado independientemente de haber nacido en el país, de tener mayor o menor contacto con la lengua escolar en su entorno social, necesita apoyos específicos para progresar lingüísticamente. De la otra, las evaluaciones realizadas con el alumnado extranjero nacido en el país de recepción muestran que su rendimiento lingüístico es semejante o incluso peor que el del alumnado extranjero de nueva incorporación. En cualquier caso, todas las evaluaciones (Stanat y Christensen, 2006; Oller y Vila, 2008, 2010; Worswick, 2001, 2004) afirman que este alumnado tarda muchos años en equiparar su conocimiento de la lengua escolar al del alumnado nacional.

Worswick (2001, 2004) analiza el conocimiento de inglés del alumnado de origen extranjero nacido en Canadá de la ciudad de Toronto. Sus resultados muestran que este alumnado tarda una media de diez años en equiparar su conocimiento de inglés escolar al del alumnado nacional de lengua inglesa, aunque posteriormente obtiene resultados levemente superiores a los del alumnado nacional. Sin embargo, Brown (2008) muestra que a pesar de que globalmente es así, existen grupos específicos de alumnado de origen extranjero (caribeños, latinoamericanos y africanos) que tienen un fracaso escolar en la secundaria significativamente más alto que el alumnado nacional o el alumnado de origen extranjero de otras regiones del mundo (Países del Este y Asia). En concreto, el alumnado de origen extranjero, nacido o no en Canadá, que tiene el portugués o el español como lengua inicial dobla el fracaso escolar del alumnado nacional.

El gráfico 5 presenta los resultados de conocimiento de catalán y castellano escrito del alumnado de sexto de primaria de origen extranjero de Cataluña.



Fuente: Oller (2010).

Gráfico 5

Conocimiento de catalán escrito. Sexto de primaria

En el gráfico se observa que el alumnado de origen extranjero nacido en Cataluña tiene un conocimiento de catalán escrito semejante al del alumnado extranjero de nueva incorporación que lleva en Cataluña de tres a seis años. Probablemente, las condiciones de escolarización de ambos grupos son distintas. Así, la administración y el profesorado asumen que el alumnado de nueva incorporación tiene dificultades con la lengua escolar e implementa diferentes dispositivos organizativos y una práctica educativa que ofrece numerosos apoyos lingüísticos, mientras que probablemente el alumnado de origen extranjero nacido en Cataluña recibe bastantes menos ayudas lingüísticas.

La distinción entre habilidades lingüísticas conversacionales y cognitivo-académicas

Cummins (2000) relata que introdujo la distinción entre habilidades lingüísticas conversacionales (BICS) y cognitivo-académicas (CALP) para evitar que el alumnado de origen extranjero de parvulario que demostraba notable fluidez conversacional en la lengua escolar comenzara la educación primaria sin apoyo al desarrollo de su L1 y sometido a una metodología «como si ya fuera nativo». De hecho, esta es una idea habitual entre el profesorado y la administración. Por ejemplo, en un trabajo realizado por el Colectivo IOÈ sobre la escolarización del alumnado marroquí en las Comunidades de Madrid y Catalunya se constata que «en los centros de Cataluña con plena implantación del programa de inmersión lingüística, el profesorado de preescolar no observa dificultad especial en estos alumnos para el aprendizaje del catalán, ni siquiera en comparación con

alumnos hijos de familias castellano-hablantes. (Colectivo IOÉ, 1996:75). No obstante, como hemos visto en el apartado anterior, no es así y este alumnado tarda mucho tiempo, independientemente de su fluidez conversacional, en atrapar lingüísticamente a sus iguales nacionales en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

BICS se refiere a las habilidades lingüísticas básicas desarrolladas antes de los cinco años (fluidez, vocabulario de la vida cotidiana, construcciones gramaticales simples, acento, etc.). Es el lenguaje que se utiliza en las relaciones sociales informales, el cual se acompaña de gestos y señales paralingüísticas que permiten el reconocimiento de las intenciones comunicativas de los locutores. Cummins (1981) afirma que es una condición necesaria, pero no suficiente para el éxito escolar.

CALP se asocia con el conocimiento lingüístico conceptual y constituye la dimensión de la competencia lingüística que está relacionada con las habilidades cognitivas y académicas; es decir, con las habilidades necesarias para el progreso escolar. Por ejemplo, el conocimiento de vocabulario poco familiar, la producción (oral o escrita) de sintaxis y producciones complejas que no acostumbran a utilizarse en las relaciones informales, la comprensión de textos en las diferentes áreas curriculares y similares. Pero, la competencia lingüístico-cognitiva no es exclusivamente lingüística (en el sentido gramatical) sino que se refiere sobre todo a los aspectos cognitivos como el conocimiento conceptual (comprensión de significados de conceptos abstractos, sinónimos, antónimos, etc.), la capacidad metalingüística y el uso descontextualizado del lenguaje. Cummins (1981) propone que todas estas habilidades se manifiestan en el uso escrito del lenguaje que es la habilidad básica en la que se basa el progreso escolar.

Esta distinción es útil para conceptualizar la noción de «lengua escolar» y distinguirla del uso abusivo de «segunda lengua». Es cierto que para una buena parte del alumnado extranjero la lengua escolar es su segunda, tercera e, incluso, su cuarta lengua. Pero, la equiparación de su proceso de adquisición a los conocimientos descontextualizados que poseemos sobre el aprendizaje de una segunda lengua conduce a notables errores. De ellos, el más importante reside en la incompreensión de que el contexto escolar requiere unas habilidades lingüísticas específicas que *sólo* se pueden adquirir desde el uso del lenguaje en las actividades que requieren dichas habilidades. Evidentemente, esta concepción tiene numerosas implicaciones para la educación lingüística. Me referiré únicamente a dos aspectos:

1. El lugar de aprendizaje de la lengua escolar es el aula ordinaria en la que se suceden las actividades de enseñanza y aprendizaje de diversos contenidos. Cualquier propuesta que anteponga el carro a los bueyes está condenada al fracaso.
2. La adquisición del lenguaje no es un proceso individual en el que cada uno en solitario y por su cuenta lo incorpora. Al contrario, su adquisición se inserta en el entramado de las relaciones sociales de las personas en las que las y los «aprendices» reciben numerosas ayudas para progresar lingüísticamente. Por eso, el aprendizaje de la lengua escolar requiere abundantes ayudas lingüísticas tanto desde la organización escolar como desde la práctica educativa. O, en otras palabras, el progreso lingüístico requiere enseñanza explícita de los usos del lenguaje escolar.

La adquisición de la lengua escolar es un proceso largo y complejo que implica a todo el alumnado, pero cuando no coincide con la lengua de los escolares aún se alarga más en el tiempo. El alumnado cuya lengua coincide con la de la escuela no «espera» al alumnado con una lengua diferente. También progresa lingüísticamente y, por tanto, año tras año, el alumnado de origen extranjero debe aprender «algo» más que sus pares nacionales si quiere equiparar su conocimiento lingüístico. Pero, a pesar de progresar «algo» más deben de pasar bastantes años para igualar su conocimiento de la lengua escolar al de sus iguales nacionales.

No cabe duda que estas consideraciones tienen importantes implicaciones acerca de la práctica educativa y la evaluación curricular y lingüística.

Acerca de la práctica educativa y la evaluación escolar

La participación activa del alumnado de origen extranjero en el aula ordinaria está limitada por su dominio de la lengua escolar. Ello es más evidente entre el alumnado de nueva incorporación o con pocos años de residencia en el país de recepción. Por eso, la educación escolar debe promover diferentes tipos de ayudas a este alumnado para que progrese tanto académicamente como lingüísticamente. De modo general, se debe de pensar en dos cuestiones diferentes.

1. No se puede hacer depender el desarrollo académico del alumnado extranjero de su conocimiento lingüístico.
2. Es necesario arbitrar medidas organizativas y curriculares específicas para promover su conocimiento lingüístico.

Inicio la reflexión sobre el segundo aspecto. La presencia de alumnado extranjero de nueva incorporación en las aulas ordinarias introduce un nuevo elemento en la educación escolar que ha recibido muy poca atención en nuestro país. De hecho, la reivindicación más frecuente consiste en «que se los lleven hasta que tengan competencia lingüística». Y, en la práctica, suele ser así en muchos lugares. No obstante, como ya he señalado, esta manera de hacer condena al alumnado extranjero ya que, dado el tiempo que tarda en «atrapar» lingüísticamente a sus iguales nacionales, aunque aprenda habilidades lingüísticas conversacionales mediante dispositivos específicos siempre está en inferioridad de condiciones en el aula ordinaria. Por eso, la solución debe buscarse a través de otros caminos.

Primero, hace falta un currículo lingüístico específico, susceptible de ser evaluado, que tenga en cuenta tanto las necesidades lingüísticas escolares del nuevo alumnado como las características de su proceso de adquisición de la lengua escolar. En este sentido, el marco común europeo de referencia para las lenguas puede ser un buen instrumento para que el profesorado —y la administración— diseñe currículos específicos que atiendan progresivamente los distintos objetivos que el alumnado extranjero debe ir adquiriendo desde las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula ordinaria.

Segundo, el marco común europeo de referencia ha sido pensado para las personas adultas y, por tanto, requiere una adaptación de sus seis niveles (A1 y A2; B1 y B2 y C1

y C2) que tenga en cuenta, entre otras cosas, tanto la edad del alumnado como su etapa de escolarización. Es decir, independientemente de los objetivos lingüísticos generales de cada uno de los niveles (básico, intermedio y avanzado), deben adaptarse a qué significa —por ejemplo, básico— en segundo de primaria o en tercero de la ESO. A la vez, dichos objetivos deben formularse en relación a la lengua escolar; es decir, respecto a aquello que deber ser usado —y conocido— en relación a las actividades de enseñanza y aprendizaje. Un buen ejemplo son los niveles A2 diseñados por la administración educativa catalana en el marco del plan LIC (Departament d'Educació, 2004) tanto para los diferentes ciclos de primaria como para la secundaria.

Tercero, las habilidades conversacionales son condición necesaria, pero no suficiente, para el progreso en la lengua escolar. Ello comporta problemas de signo diferente, algunos comunes y otros distintos, en los diferentes sistemas educativos del Estado Español. Paso a relatar los que son comunes. Una de las fuentes de progreso de las habilidades conversacionales remite a los intercambios lingüísticos en el ámbito de las relaciones sociales entre el alumnado extranjero y el alumnado nacional. Por eso, las políticas educativas que segregan al alumnado extranjero mediante «técnicas» muy diversas (concentraciones escolares artificiales, grupos homogéneos de acuerdo con lo que el alumnado puede (o no puede) hacer en el aula ordinaria, uso de programas diseñados desde la perspectiva CLIL para la enseñanza de lengua extranjeras para separar al alumnado, etc.) añaden nuevas dificultades al progreso lingüístico del alumnado extranjero. Pero, el progreso de estas habilidades no se limita a los intercambios informales del alumnado extranjero. A la vez, hacen falta dispositivos específicos en *todos* los centros escolares que incorporan a alumnado extranjero para que, en el menor tiempo posible, adquieran dichas habilidades. O, en otras palabras, dispositivos que formen parte de la propia organización escolar para que a través de la enseñanza de la lengua escolar aceleren las habilidades conversacionales. Un buen ejemplo son las aulas de acogida de Cataluña que son concebidas como un recurso organizativo de las escuelas e institutos y una metodología para que en el menor tiempo posible el alumnado extranjero adquiera competencias lingüísticas escolares como usuario básico. Cada escuela en el marco de su autonomía y su plan de acogida decide cómo emplear dicho recurso que puede traducirse en un espacio físico durante unas horas a la semana o en apoyo lingüístico en el aula ordinaria. En cualquier caso, especialmente durante el primer año académico y de acuerdo con las fórmulas organizativas decididas por cada centro escolar, se requieren como mínimo de tres a cinco horas semanales dedicadas intencionalmente a la enseñanza de la lengua (Siqués, 2008). Y, en relación a los aspectos diferentes, señalaré únicamente dos. De una parte, en los sistemas educativos bilingües —por ejemplo, en Cataluña³— todo el alumnado extranjero se escolariza en una lengua distinta a la suya, pero en su mayoría vive en entornos en los que la presencia de la lengua escolar es prácticamente inexistente. O, en otras palabras, a diferencia de otros territorios del Estado, no hay continuidad lingüística entre la lengua

³ La situación de Cataluña no se puede extender a todos los territorios en los que existe una organización bilingüe escolar ya que en alguno de ellos la elección del modelo escolar significa que, por ejemplo, una parte del alumnado latinoamericano no se escolariza en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela.

de uso social y la lengua de uso escolar. Ello añade una nueva dificultad para el progreso lingüístico conversacional del alumnado extranjero ya que no puede disfrutar de apoyos lingüísticos en sus intercambios sociales informales al margen del contexto escolar. En Cataluña, la creación de los planes de entorno tiene, entre otros, el objetivo de aumentar dichas continuidades lingüísticas. Pero, cuando no es así, debe tenerse en cuenta que el contexto escolar es la única fuente de progreso lingüístico escolar del alumnado extranjero lo cual implica medidas específicas que deben incorporarse tanto a la organización escolar como a los objetivos lingüísticos curriculares. Finalmente, la consideración de que el alumnado latinoamericano escolarizado en castellano no tiene dificultades lingüísticas específicas es falsa. Evidentemente, no son las mismas que las del alumnado de habla mandarín, pero también existen y, por tanto, este alumnado también requiere ayudas lingüísticas específicas que cada centro escolar debe concretar de acuerdo a distintas variables como la edad, la etapa de escolarización, la escolarización previa, etc.

Cuarto, independientemente de las ayudas lingüísticas que los centros escolares —y la administración— organicen para conseguir que el alumnado extranjero devenga en usuario básico de la lengua escolar⁴, debe mantenerse el apoyo lingüístico mediante un doble formato. De una parte, clases específicas de lengua durante como mínimo tres horas semanales y, de la otra, ayudas lingüísticas específicas en el aula ordinaria. Respecto a este segundo aspecto, las ayudas lingüísticas pueden proveerse desde el propio alumnado a través del aprendizaje cooperativo o mediante una práctica educativa más individualizada de acuerdo con el trabajo de dos o más personas en el aula ordinaria. Si no se hace así, los progresos lingüísticos adquiridos previamente se pueden estancar y, de acuerdo con lo antes expresado, las necesarias ganancias lingüísticas que debe hacer el alumnado extranjero respecto al alumnado nacional para conseguir «atraparlo» lingüísticamente pueden quedar limitadas con el peligro —como ya ocurre— de que el alumnado extranjero no atrape lingüísticamente nunca al alumnado nacional.

Quinto, el alumnado de origen extranjero nacido en el Estado necesita también ayudas lingüísticas específicas. Es cierto que su escolarización en las distintas etapas de la educación infantil o su participación en intercambios lingüísticos informales apoyan su desarrollo lingüístico. Pero, no es suficiente. Y, todavía lo es menos, la consideración de que progresan lingüísticamente de la misma manera que el alumnado de inmersión lingüística. Entre otras cosas, porque no se cumplen ninguna de las condiciones organizativas que están detrás de dicho programa de educación bilingüe, ni tampoco ninguno de sus objetivos. Por ejemplo, que yo conozca no existen programas en el Estado Español que escolaricen al alumnado extranjero en catalán, euskera, gallego o castellano y, a la vez, se propongan promover el dominio de su propia lengua como lengua escolar. Ambas creencias, la escolarización en la educación infantil resuelve los problemas lingüísticos y el progreso lingüístico del alumnado de origen extranjero es igual de exitoso que el del alumnado de inmersión lingüística, conducen directamente al fracaso escolar de este alumnado.

⁴ Como ya he señalado previamente la experiencia de Cataluña muestra que este nivel se adquiere a lo largo del tercer curso escolar. Sin embargo, no tiene que ser necesariamente así. Probablemente, en otros entornos sociales y educativos con mayores continuidades lingüísticas el tiempo sea más corto.

Para finalizar, unas cuantas observaciones acerca de la evaluación lingüística y curricular del alumnado extranjero.

1. No se puede evaluar lingüísticamente al alumnado extranjero si no existe un currículum lingüístico específico que atienda sus progresos escolares. La evaluación sólo es posible sobre la base de dicho currículum en el que se establezcan claramente los hitos lingüísticos escolares a alcanzar, así como su progreso en el tiempo.
2. El uso con el alumnado extranjero de los instrumentos de evaluación —lingüísticos y curriculares— que se emplean con el alumnado nacional no sirven, a no ser que estemos más interesados en saber lo que el alumnado extranjero no puede hacer que lo que puede hacer. Una vez más los instrumentos deben adecuarse a los objetivos específicos de enseñanza propuestos por los centros escolares.
3. Las evaluaciones curriculares deben de tener en mente (al menos en la conciencia de quienes las hacen) el grado de dominio de la lengua escolar del alumnado extranjero. Existen numerosas técnicas para limitar los efectos lingüísticos indeseados y, además, durante las pruebas el alumnado extranjero debe de poder utilizar instrumentos como, por ejemplo, los diccionarios bilingües.

Para acabar, quiero decir que no tiene ningún sentido incorporar el alumnado extranjero a las evaluaciones internacionales si los sistemas educativos no contemplan medidas específicas que atiendan sus necesidades lingüísticas a lo largo de toda la enseñanza obligatoria. Ya que si no es así ya sabemos que la eficacia escolar es muy pequeña y, por tanto, sus resultados van a ser decepcionantes, lo cual sólo sirve para aumentar los estereotipos y prejuicios acerca de la infancia extranjera. Por eso, en vez de constatar como hacen los «expertos» de la UE y de la OCDE que el alumnado extranjero rinde peor que el alumnado nacional e invocar elementos extraescolares, a veces dudosos, como el nivel social y cultural de las familias, las expectativas educativas familiares o su poca implicación educativa⁵, valdría más la pena que evidenciaran las limitaciones de las políticas educativas de las administraciones —y muchas veces también del profesorado— para promover el conocimiento de la lengua escolar y el éxito académico del alumnado extranjero.

Referencias bibliográficas

- Areny, M. & Vial, S. (2005). *Estudi del nivell de coneixement del català i del castellà de l'alumnat immigrat en acabar el Cicle Inicial d'Educació Primària*. Comunicació al nTercer Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants. Vic, septiembre.
- Bel, A. (1989). La competencia lingüística de los alumnos de inmersión. En *Actas I Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

⁵ Últimamente numerosos «expertos» abogan por animar políticas educativas que promuevan el uso de la lengua escolar en las familias de origen extranjero a costa del abandono de su propia lengua (Christensen y Stanat, 2007; Esser, 2006; Leseman, 2007).

- Bel, A., Serra, J. M. & Vila, I. (1992). *El coneixement de llengua catalana a 6è, 7è i 8è d'EGB*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- Brown, R. (2008). *The Grade 9 Cohort to Fall 2002: A Five-Year Cohort Study, 2000-2007*. Toronto: Toronto District School Board. [Consultado el 14 de marzo de 2011 en: http://www.tdsb.on.ca/wwwdocuments/about_us/external_research_application/docs/The%205%20Yr%20Study%2002-07.pdf]
- Colectivo IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba: Hijos de marroquíes en la escuela*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2008). *Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*. Libro Verde, SEC No. 2173. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2010). L'avaluació de sisè d'educació primària 2010. Síntesi de resultats. *Quaderns d'Avaluació*, 18, 3-36.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En AA.VV. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles: California State University.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in The Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters. [Trad. cast. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata, 2002].
- Christensen, G. & Stanat, P. (2007). *Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed*. Migration Policy Institute.
- Departament d'Educació (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Generalitat de Catalunya. Actualizado en 2009 en: http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/pla_lic_nov_09.pdf
- Departament d'Educació (2010). *PISA 2009*. Barcelona.
- Esser, H. (2006). *Migration, Language and Integration*. AKI Research Review, 4. Berlin: Social Science Research Center Berlin.
- Ferrer, F., Ferrer, G. & Castel, J.L. (2006). *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Gandara, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California legislature*. Santa Barbara: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Genesee, F. (1984). French Immersion Programs. En S. Shapson & V. D'Oyley (Eds.), *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives* (pp. 33-54). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hakuta, K., Butler, Y.G., & Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Huguet, A., Navarro, J.L. & Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- Instituto de Evaluación (2010). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto Curso. Informe de resultados*. Madrid.
- Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quarterly*, 26(3), 8-11.
- Leseman, P. (2007). *Early Education for Immigrant Children*. Migration Policy Institute.
- McLaughlin, B. (1985). *Second language Acquisition in Childhood: Vol. 2, School-Age Children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Navarro, J.L. & Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Oller, J. (2010). Variables que incideixen en el coneixement de Català i castellà de l'alumnat estranger a Catalunya: un estudi amb alumnat de sisè de primària. *Llengua, Societat i Comunicació*, 8, 34-42.
- Oller, J. & Vila, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Catalunya y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria. *SL&Ien red. Revista electrónica de investigación y didáctica*, 1(1), 9-28.
- Oller, J. & Vila, I. (2010). Effects of sociolinguistic environment and the length of residence on the linguistic performance in Catalan and Spanish of sixth grade immigrants pupils in Catalonia. *Sociolinguistic Studies*, 4(1), 63-84.
- Oller, J. & Vila, I. (2011). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. *Cultura y Educación*, 23 (1), 3-22.
- Ramírez, J.D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Siqués, C. (2008). *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: descripció i avaluació dels resultats*. Tesis Doctoral no publicada. Departamento de Psicología. Universidad de Girona.
- Siqués, C. & Vila, I. (2007). Linguistic plurality and the learning of the school language. En P. Cuvelier, T. du Plessis, M. Meewis & L. Teck (Eds.), *Multilingualism and Exclusion. Policy, practice and prospects* (pp. 181-196). Pretoria: Van Schaik.
- Siqués, C., Perera, S. & Vila, I. (en prensa). Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña. Un estudio empírico. *Anales de Psicología*.
- Stanat, P. & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OCDE.
- Thomas, W.P. & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (2010). Qué puede aportar la educación bilingüe a la educación lingüística del Siglo XXI. *Avances en supervisión educativa*, 13. http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=386&Itemid=72
- Vila, I., Perera, S. & Serra, J.M. (2006). Les aules d'acollida en l'educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005. *Caixa d'Eines*, 04, 40-55.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M. & Siqués, C. (2007). Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu. *Catalan Review*, 21 (1), 351-380.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M. & Siqués, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 307-327.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M. & Siqués, C. (en prensa). Las aulas de acogida de Cataluña: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. En J. García-Castaño & S. Carrasco (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIIE-CREADE.
- Worswick, C (2001). *School Performance of the Children of Immigrants in Canada, 1994-98*. Ottawa: Statistics Canada. [Consultado el 22 de marzo de 2011 en: www.statcan.ca/bsolc/english/bsolc?catno=11F0019M2001178
- Worswick, C (2004). Adaptation and Inequality: Children of Immigrants in Canadian Schools. *Canadian Journal of Economics*, 37(1), 53-77.

Rendimiento educativo del alumnado inmigrante en las evaluaciones del sistema educativo vasco

Francisco Luna Arcos

Director del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, ISEI-IVEI

Introducción

La inmigración es uno de los fenómenos más intensos que está experimentando nuestra sociedad y, en la misma medida, nuestra educación en los últimos años. Para muchos, la inmigración supone un enriquecimiento cultural y también un enorme desafío. Para otros, sólo un problema irresoluble. En cualquier caso, la aspiración de integrar en el sistema educativo a este alumnado no es sólo un reto sino una necesidad y una obligación de todos. La educación, como pilar básico para la igualdad de oportunidades, debe garantizar la formación y la adquisición de capital humano de todo el alumnado, independientemente de su lugar de procedencia.

En esta ponencia pretendo tratar cuatro aspectos relacionados con la evaluación del sistema educativo vasco y el alumnado inmigrante escolarizado en nuestros centros: en primer lugar, me centraré en describir algunos problemas que solemos encontrarnos cuando recogemos información sobre este tipo de alumnado. En segundo lugar, presentaré brevemente algunos datos descriptivos sobre la situación del alumnado inmigrante en nuestra comunidad, partiendo de las informaciones aportadas por el sistema estatal y vasco de indicadores de educación y las evaluaciones del sistema realizadas en Euskadi. A continuación veremos algunos datos sobre la escolarización de este alumnado, a partir de la evaluación de diagnóstico, y, para terminar y de manera más amplia, analizaré algunos resultados a partir de distintas evaluaciones del sistema educativo vasco, especialmente de las pruebas de diagnóstico 2009 y 2010 y la evaluación internacional PISA 2009.

1. Algunos problemas en la recogida de datos

La variable relacionada con el origen de los alumnos y alumnas que participan en cualquiera de las evaluaciones del sistema educativo vasco ha sido un interés permanente para el ISEI-IVEI. En todos los trabajos de evaluación llevados a cabo en los diez años de funcionamiento del Instituto, siempre se ha recogido y se ha analizado este dato de forma específica, tanto en la descripción de sus características como en el análisis de sus resultados.

Sin embargo, en el proceso de recogida de información nos solemos encontrar con diferentes dificultades que, en algunos casos, han podido influir en la calidad de los datos disponibles. A pesar de todo, los datos sobre el alumnado inmigrante son fiables y básicamente coincidentes con los de otras fuentes y los resultados de otras evaluaciones. Las circunstancias que más han afectado a la recogida de datos son las siguientes:

a) PROCESO DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN EN LAS EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO

En la evaluación de diagnóstico, que es la base de datos de resultados más importante que nunca hemos tenido en nuestra comunidad, la categorización o identificación del alumnado inmigrante se realiza a partir de dos fuentes:

- La información aportada por cada alumno o alumna en el cuestionario de contexto que, junto con las pruebas de rendimiento, debe cumplimentar quienes participan en esta evaluación. Entre otros, se le solicitan datos como su lugar de nacimiento, así como el de su padre y el de su madre o si ha nacido en el País Vasco y, si no es así, cuántos años lleva residiendo en Euskadi.
- Previamente a la recogida de este cuestionario, cada centro señala en sus listados el alumnado inmigrante que lleva escolarizado menos de un año en el sistema educativo vasco y que desconoce algunas de las lenguas —euskara y castellano— que se utilizan en las pruebas. Este es el único dato que sobre este tema se les pide a los centros, con la idea de identificar al alumnado cuyos resultados no se incluirán en la puntuación media del grupo y del centro.

Nos encontramos en algunas ocasiones con el hecho de que ambas informaciones —la dada por el alumno y la aportada por el centro— no coinciden. Cuando esto ocurre, se toma como referencia la información aportada por el centro, por dos razones: por un lado, la fiabilidad de algunas informaciones aportadas por el alumnado es menor, sobre todo en el caso del alumnado de 4.º de E. Primaria, y, por otro, porque hemos constatado que, al igual que ocurre con alumnado y familias de bajo nivel socioeconómico, la no respuesta no es neutra.

Otra circunstancia que nos encontramos es que, en algunos casos, los centros «ocultan» o intentan ocultar a este tipo de alumnado o solicitan expresamente que su puntuación no se incluya en la puntuación media del centro. La obsesión por lograr un buen resultado en la evaluación explica en parte esta actitud, aunque nunca se acepta. Para evitar este problema utilizamos dos procedimientos: la inspección tiene acceso a todos los listados aportados por cada centro y, hasta donde es posible, contrastamos estos datos con los datos oficiales de escolarización, algo no siempre fácil ni posible.

b) DIFICULTADES EN LA DEFINICIÓN DE ESTE TIPO DE ALUMNADO

La denominación y sobre todo las características de este tipo de alumnado no es clara ni está suficientemente consensuada. Al menos esa es la experiencia del ISEI-IVEI. Es cierto que se dan muchas circunstancias que complican el poder ser precisos,

pero sorprende que, después de tantos años viviendo este fenómeno, no tengamos un similar concepto en nuestra comunidad. Le llamamos alumnado inmigrante, alumnado extranjero, alumnado de incorporación tardía, etc., pero suelen ser conceptos no coincidentes y quienes los componen no son los mismos alumnos y alumnas.

También hay evaluaciones, como es el caso de PISA, que distingue entre alumnado de primera y segunda generación, pero es una concepción que no se utiliza de manera semejante en otras evaluaciones e investigaciones. A esto hay que añadir que, en unos casos, consideramos imprescindible que hayan nacido fuera del estado o que ambos progenitores sean extranjeros, pero en la incorporación tardía nos encontramos, por ejemplo, con alumnado procedente de otras comunidades que se escolariza en modelos bilingües y que precisan de refuerzo lingüístico. Los niños adoptados en el extranjero por familias vascas crean dudas para integrarlos en este grupo.

En fin, a pesar de haber intentado hablar con quienes en esta comunidad tienen algo que decir sobre este alumnado, no hemos sido capaces de encontrar una caracterización clara ni una única conceptualización. El problema es que en el informe de resultados de la evaluación de diagnóstico, tanto a nivel de comunidad autónoma como en el elaborado para cada uno de los centros, el ISEI-IVEI tiene que dar información sobre esta variable, tanto respecto al porcentaje de alumnado inmigrante (en el centro, por estratos, modelos lingüísticos, sexo...) como sobre sus resultados individuales o como grupo.

En el ISEI-IVEI entendemos que un alumno o alumna **es inmigrante cuando ha nacido en el extranjero y su padre y/o su madre también han nacido en el extranjero**. Esta es la definición que nos sirve de base para informar a cada centro sobre su porcentaje de inmigrantes, quiénes han sido incluidos en la puntuación y poder contrastar estos datos con los porcentajes a nivel de comunidad.

c) DATOS PARCIALES DE RESULTADOS DEL ALUMNADO INMIGRANTE

De todo lo dicho anteriormente, se puede deducir que los datos de resultados del alumnado inmigrante en todas las evaluaciones de sistema son parciales. En todas se utilizan los mismos criterios: no están obligados a participar en las pruebas quienes llevan menos de un año de escolarización en el sistema educativo vasco y además desconocen la lengua o lenguas de aplicación de las pruebas. Por lo tanto, salvo que, por indicación del centro, haya participado voluntariamente en las pruebas, desconocemos el resultado de esa bolsa de alumnos y alumnas recién llegados o que llevan menos de un año escolarizados entre nosotros.

Hay un cierto número de centros que escriben o llaman para señalar su desacuerdo con ese criterio, nunca en el sentido de una mayor inclusión, sino básicamente poniendo en cuestión que muchos de los alumnos inmigrantes sean capaces de responder adecuadamente a las pruebas tras sólo un año de escolarización en nuestro sistema. La respuesta es evidente: se utilizan exactamente los mismos criterios que se emplean a nivel

internacional para incluir o excluir en la puntuación al alumnado de origen extranjero. Sin duda, la competencia lingüística de este alumnado es, en muchas ocasiones, claramente inferior a la del resto de sus compañeros y compañeras, pero es fácil de entender que es imprescindible utilizar algún criterio para incluir a este tipo de alumnado y creemos que la referencia internacional es suficientemente válida y evita sospechas y problemas. Es preciso no olvidar que esta evaluación tiene un carácter integrador, de forma que se persigue de manera intencionada y consciente que la mayoría del alumnado pueda participar y participe en la misma, reduciendo las excepciones al máximo posible y con la ambición de alcanzar al 100% del alumnado.

Para el análisis de los datos referidos al alumnado inmigrante en la evaluación de diagnóstico se tienen en cuenta los siguientes criterios:

- Alumnado de origen extranjero y de reciente incorporación al sistema educativo (menos de un año) y que, a su vez, desconoce la lengua de aplicación de la prueba, euskara o castellano. En estos casos, ha podido realizar las pruebas según el criterio de cada centro, pero sus resultados no han sido incluidos en la media del grupo y del centro.
- Alumnado de origen extranjero y de reciente incorporación al sistema educativo (menos de un año) cuya lengua familiar es el castellano. En estos casos, sus resultados han sido incluidos en la media del grupo y del centro, siempre y cuando la lengua de las pruebas fuera el castellano.
- Alumnado de origen extranjero con uno o los dos progenitores con el mismo origen. Si este alumnado lleva más de un año escolarizado sus puntuaciones se han incluido en la media del grupo y del centro.

2. Situación de la inmigración en el País Vasco

Aunque en el País Vasco el fenómeno de la inmigración se ha producido con un cierto retraso respecto a otras comunidades autónomas¹, en los últimos años, según el sistema estatal de indicadores 2010 (Instituto de evaluación, 2010c) nos hemos situado en

¹ En la noticia que aparecía el 5 de abril de 2011 en El Correo sobre el avance provisional del padrón municipal correspondiente al año 2010, realizado por el Instituto Nacional de estadística, se señalaba lo siguiente: «Una de las conclusiones que arroja la revisión del padrón es que la comunidad vasca ha pasado de figurar a la cola entre las comunidades receptoras de inmigración —como ocurrió en toda a la cornisa cantábrica— a situarse en las posiciones de cabeza, en un contexto diferente, pero como habían advertido los expertos cuando la recesión comenzó a sentirse en toda su crudeza.

Entonces pronosticaron que ya no llegarían a Euskadi tantos extranjeros como, por ejemplo, en 2008, cuando ese colectivo aumentó en 18.813 personas. Pero indicaron que el goteo no cesaría y que una buena parte de los nuevos inmigrantes —más de un tercio hace tres años— procederían de las autonomías más castigadas por la falta de trabajo. Otro factor que también puede estar influyendo en el incremento de la población foránea en Euskadi es un fenómeno habitual en los procesos migratorios: en una primera fase, los extranjeros se instalan en las ciudades más grandes de un país, pero luego se extienden por el resto del territorio, aprovechando las redes familiares y de compatriotas».

el grupo intermedio por porcentaje de inmigrantes, junto con Cantabria, Andalucía o Asturias. En todo caso, muy lejos de los porcentajes de Baleares (14%), La Rioja (13,3%), Madrid (13,2%) Murcia y Comunidad Valenciana (12%) o Cataluña (11,3%).

Por otro lado, los datos que maneja el Consejo Escolar de Euskadi, a partir de la información aportada por el Departamento de Educación al Parlamento Vasco en febrero de 2010, indican que en la Educación Básica el alumnado inmigrante escolarizado alcanza el 8,1% en el curso 2009-10, cuando dos cursos antes era el 7%. Bizkaia, con el 9%, se acerca en estos momentos a Araba (10,2%), y lejos de ambas se sitúa el porcentaje de Gipuzkoa (5,9%). En una reciente respuesta parlamentaria, la Consejera de Educación señaló que «Euskadi acoge en este momento a 22.213 inmigrantes, una cifra superior a la de cursos anteriores».

El dato más reciente del ISEI-IVEI sobre alumnado inmigrante en los centros de Euskadi es el que nos aporta la evaluación de diagnóstico 2010 realizada en 4.º de E. Primaria y 2.º de Secundaria Obligatoria. Los datos son los siguientes:

4.º DE E. PRIMARIA 2010

El total de alumnado inmigrante en 4.º de Educación Primaria en la Evaluación diagnóstica 2010 (ISEI-IVEI, 2010a) fue de 1.312 alumnos y alumnas, alrededor de un 7% de la población de este nivel. De ellos 909, el 69,3%, estaban escolarizados en centros de titularidad pública y 403, el 30,7%, en centros concertados. Por modelos lingüísticos se constató que el 36% del alumnado inmigrante estaba escolarizado en un modelo B; el 42%, en un modelo D y el 21%, en el modelo A.

Por estratos (red+modelo lingüístico), el reparto del alumnado inmigrante fue el siguiente:

A público		B público		D público		A concertado		B concertado		D concertado	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
216	16,5	255	19,4	438	33,4	64	4,9	220	16,8	119	9,1
Total alumnado centros públicos 909 (69%)						Total alumnado centros concertados 403 (31%)					

Para tener la fotografía completa, a los datos anteriores, hay que añadirle el porcentaje que este alumnado representa en el total del alumnado de cada estrato. En la siguiente tabla se puede apreciar que casi el 38% del alumnado escolarizado en el modelo A público en 4.º de E. Primaria era inmigrante, seguido por el modelo B público en el que los alumnos extranjeros suponían el 18% de la población escolar. En el resto de los estratos bajan significativamente estos porcentajes.

Porcentajes de población inmigrante y autóctona por estratos. 4.º EP

	Población Autóctona		Población Inmigrante	
	N	%	N	%
A público	356	62,2	216	37,8
B público	1.163	82,0	255	18
D público	7.164	94,2	438	5,8
A concertado	945	93,7	64	6,3
B concertado	4.170	95	220	5
D concertado	3.926	97,1	119	2,9
Totales	17.724	93,1	1.312	6,9

2.º DE E. SECUNDARIA OBLIGATORIA 2010

El total de alumnado inmigrante en este nivel educativo (ISEI-IVEI, 2010b) fue de 1.416 alumnos y alumnas, que supusieron el 7,9% de la población total evaluada. 815, el 57,6 %, estaban escolarizados en centros de titularidad pública y 601, el 42,4%, en centros concertados. Al analizar los modelos lingüísticos, se constató que más de la mitad del alumnado inmigrante (el 53,9%) estaba escolarizado en el modelo A; el 25,2%, en el modelo B, y el 20,8%, en el modelo D.

Por estratos, el alumnado inmigrante de 2.º de ESO se distribuyó de la forma siguiente:

A público		B público		D público		A concertado		B concertado		D concertado	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
466	32,9	150	9,9	209	14,8	298	21	217	15,3	86	6,1
Total de alumnado en centros públicos 815 (57,6%)						Total alumnado en centros concertados 601 (42,4%)					

En 2.º de ESO, como hemos visto en el caso de 4.º de E. Primaria, la distribución de porcentajes del alumnado autóctono e inmigrante no es equilibrado en los distintos estratos. Más del 46% de la población escolar del modelo A público es alumnado inmigrante y algo más del 13% de la del modelo B público. Un dato llamativo, si se compara con señalado en E. Primaria, es que cerca del 16% del alumnado del modelo A concertado es inmigrante —recordemos que en el caso de 4.º de E. Primaria este porcentaje era del 6,3%, menos de la mitad—. Los estratos del modelo D son los que menor población inmigrante escolarizan. En la tabla siguiente se recoge cómo se reparte la población inmigrante en los diferentes estratos:

Porcentaje de población inmigrante y autóctona por estratos

	Población Autóctona		Población Inmigrante	
	N	%	N	%
A público	538	53,6	466	46,4
B público	916	87,6	140	13,3
D público	6.064	97,6	209	3,3
A concertado	1.062	84,3	298	15,7
B concertado	3.937	94,8	217	5,2
D concertado	3.358	97,6	86	2,4
Totales	16.605	92,1	1.416	7,9

De todos los datos anteriores hay algunos aspectos que se pueden destacar:

- Por redes educativas, los centros públicos escolarizan mucho mayor porcentaje que los centros concertados: en E. Primaria, la red pública tiene más del doble que la red concertada y en ESO, un 15% más. Además, hay un 12% más de alumnado inmigrante escolarizado en los centros públicos de E. Primaria que en Secundaria. Este es un dato a tener muy en cuenta ya que estos porcentajes indican la tendencia futura.
- La distribución por modelos lingüísticos es menos extrema en E. Primaria que en 2.º de ESO; por ejemplo, un 21% del alumnado inmigrante está escolarizado modelo A en 4.º de E. Primaria, mientras que en 2.º de ESO está escolarizado más del doble —el 54%—. En el modelo D de E. Primaria está escolarizado el 42,4% del alumnado inmigrante, mientras que en secundaria sólo está el 21%. Parece que la situación se normaliza progresivamente, aunque todavía los datos no sean coherentes con la representación de los modelos lingüísticos en nuestro sistema.
- Todos los estratos públicos —salvo el modelo B— escolarizan mayor porcentaje de alumnado inmigrante que los estratos similares de la red concertada. Las distancias mayores se dan en el modelo D, en el caso de 4.º de Primaria, y en modelo A, en el caso de 2.º de ESO. Este es un aspecto muy destacable y que indica una clara tendencia de futuro: en E. Primaria, el modelo D público es el estrato donde el alumnado inmigrante se escolariza en mayor porcentaje —33,4%—, mientras que en el D concertado sólo lo hace el 9,1% o en el modelo A concertado no llega al 5%.

Respecto a los centros de la red concertada, es necesario ser conscientes de un dato importante: hay una notable diferencia entre las distintas patronales. Mientras la agrupación mayoritaria —Kristau Eskola— con un 7,6% de alumnado inmigrante, escolariza en tasas próximas a la media de la Comunidad (8,1%), el resto de patronales sólo llega en 2010 a un tercio de esos porcentajes (Partaide: 2,7%; otras patronales: 2,7%).

De todo esto se deduce una consecuencia clara: no todos escolarizan igual, ni entre los centros públicos ni entre los centros concertados, y nunca lo hacen, en ningún caso, en el porcentaje que cada estrato, red o modelo representa en el sistema educativo vasco.

3. Escolarización del alumnado inmigrante según datos de la evaluación de diagnóstico

En nuestra Comunidad hay 522 centros escolares de E. Primaria. El alumnado inmigrante que cursa este nivel está escolarizado en 362 centros. Sin embargo, estos datos globales no dan una imagen completa de la realidad de la escolarización del alumnado inmigrante. Para entender mejor la situación es necesario analizarla desde dos perspectivas: por un lado, saber si este alumnado se distribuye de manera más o menos equilibrada y, por otro, conocer si existen situaciones de concentración de este alumnado.

Los datos que aparecen en la tabla siguiente son acumulables, es decir, tomando como referencia los dos extremos de la misma, puede observarse que de los 362 centros con alumnado inmigrante entre 25 escolarizan un 25% de dicho alumnado, un 37% está escolarizado en 45 centros, un 42% se concentra en 55 centros y el 55% de alumnado inmigrante está escolarizado en 85 centros (en los que están incluidos los anteriores).

Porcentaje total de población inmigrante y número de centros en que se escolariza

N.º de centros que escolarizan alumnado inmigrante	Porcentaje del total del alumnado inmigrante
25	25
45	37,1
55	42,4
85	55,2

Así mismo, examinando la proporción de alumnado inmigrante en los centros donde se escolarizan, se constata que el porcentaje en cada uno de ellos no es homogéneo, sino que varía ostensiblemente, tal y como muestran los datos de la siguiente tabla.

Número de centros según el porcentaje de alumnado inmigrante que escolariza

N.º de centros según el porcentaje de alumnado inmigrante	Porcentaje de alumnado inmigrante en los centros
1	70% o más
12	entre 50-70
16	entre 30-50
39	entre 20-30
85	entre 10-20

Entre los centros de E. Primaria con mayor porcentaje de alumnado inmigrante, hay un centro en el que al menos un 70% de la población escolarizada tiene ese origen. Asimismo, hay 85 centros en los que el porcentaje de alumnado inmigrante oscila entre un 10% y un 20%.

Por lo que se refiere a la distribución del alumnado inmigrante en los 333 centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado inmigrante está escolarizado en 251 centros. Hay 82 centros que no tienen alumnado inmigrante.

Los datos de la tabla siguiente son acumulables, es decir, tomando como referencia los dos extremos de la misma, puede observarse que de los 251 centros de ESO con alumnado inmigrante en 25 centros se escolariza alrededor del 40 % de dicho alumnado; algo más de la mitad del mismo se concentra en 45 centros y en 85 centros (en los que están incluidos los anteriores) se reparte el 74% del alumnado inmigrante de 2.º de ESO.

Distribución del total de la población inmigrante en los centros

N.º de centros que escolarizan alumnado inmigrante	Porcentaje del total del alumnado inmigrante
25	39,69
45	54,66
57	61,72
85	74,01

Así mismo, examinando la proporción de alumnado inmigrante en los centros donde se escolariza, se constata que el porcentaje en cada uno de ellos no es homogéneo, varía ostensiblemente, tal como muestran los datos de la siguiente tabla.

Número de centros según el porcentaje de alumnado inmigrante que escolariza

N.º de centros según el porcentaje de alumnado inmigrante	Porcentaje de alumnado inmigrante en los centros
1	70% o más
8	Entre 50% y 70%
16	Entre 30% y 50%
16	Entre 20% y 30%
50	Entre 10% y 20%

Entre los centros de ESO con mayor porcentaje de alumnado inmigrante, se observa que sólo uno de ellos llega a concentrar más del 70% de alumnado inmigrante y en 8 que entre el 50% y el 70% de su alumnado tiene origen extranjero.

4. Resultados del alumnado inmigrante en las evaluaciones del sistema educativo

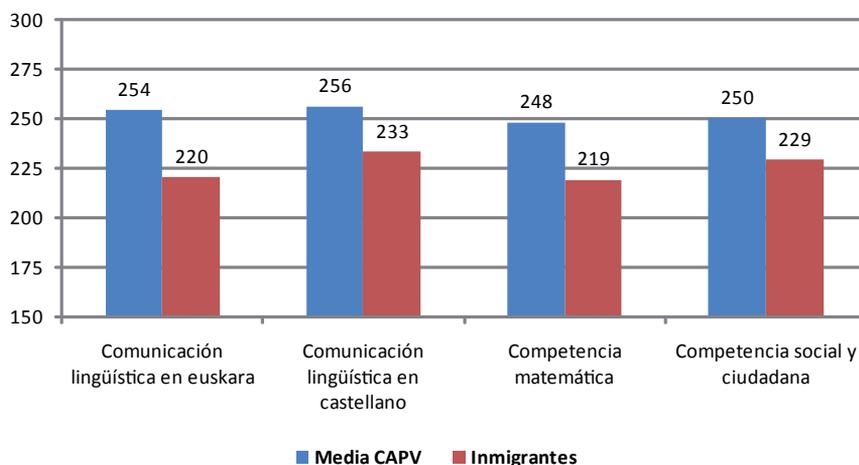
En este último apartado vamos a presentar los resultados de dos evaluaciones recientes: por un lado, la evaluación de diagnóstico 2009 y 2010 en 4.º de E. Primaria y 2.º de ESO, y, por otro, la evaluación PISA 2009, para alumnado de 15 años y centrada en

este edición en la comprensión lectora. Esta última evaluación nos permitirá comparar los resultados de Euskadi con los de otros países y comunidades autónomas.

4.1. Evaluación de diagnóstico 2010

En la evaluación de diagnóstico del País Vasco se evalúan anualmente cuatro competencias, tres fijas que permiten establecer comparaciones longitudinales (competencia en comunicación lingüística en euskara y castellano y competencia matemática) y una que varía en cada edición.

En el siguiente gráfico (ISEI-IVEI, 2010a) se presentan los resultados del alumnado inmigrante comparados con la puntuación media de Euskadi de 4.º E. Primaria². Como se puede apreciar, el alumnado de origen extranjero obtiene en todas las competencias evaluadas puntuaciones significativamente más bajas y en ningún caso alcanza la media global de la competencia. Estas diferencias van desde los 34 puntos en Competencia en comunicación lingüística en euskara o los 23 en esa misma competencia en castellano, a los 29 puntos en competencia matemática y los 21, la menor distancia, en competencia social y ciudadana.

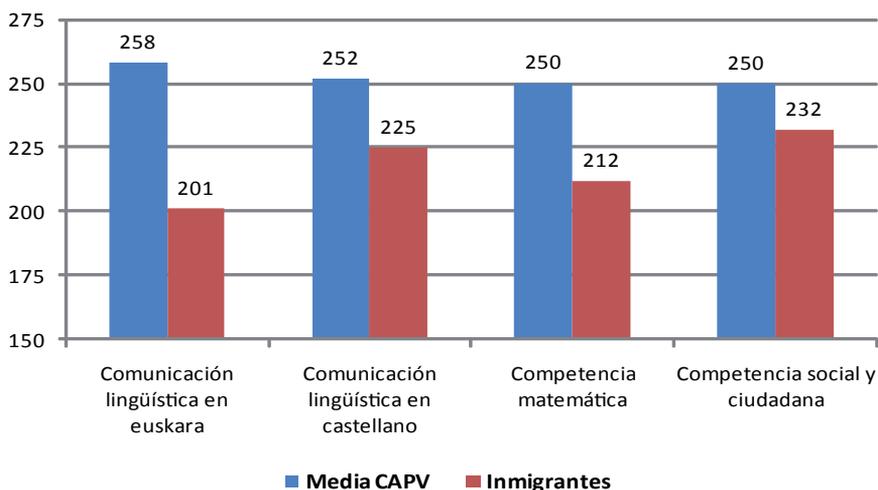


ED2010-4.º Primaria

Resultados alumnado autóctono-inmigrante

En 2.º de Secundaria Obligatoria (ISEI-IVEI, 2010b), el alumnado inmigrante también tiene resultados significativamente más bajos. Como se puede apreciar en el gráfico siguiente, la mayor diferencia —57 puntos— se da en la competencia en comunicación

² Como se ha señalado, las puntuaciones de todo el alumnado inmigrante que participó en las pruebas no se incluyen en la obtención de la media global del alumnado. Del total de 1.312 alumnos y alumnas inmigrantes, 1.003 —76,4%— realizaron las pruebas de las 4 competencias. Una situación similar se produce en el caso del alumnado de 2.º de ESO que se presenta a continuación.



ED2010-2.º ESO

Resultados alumnado autóctono-inmigrante

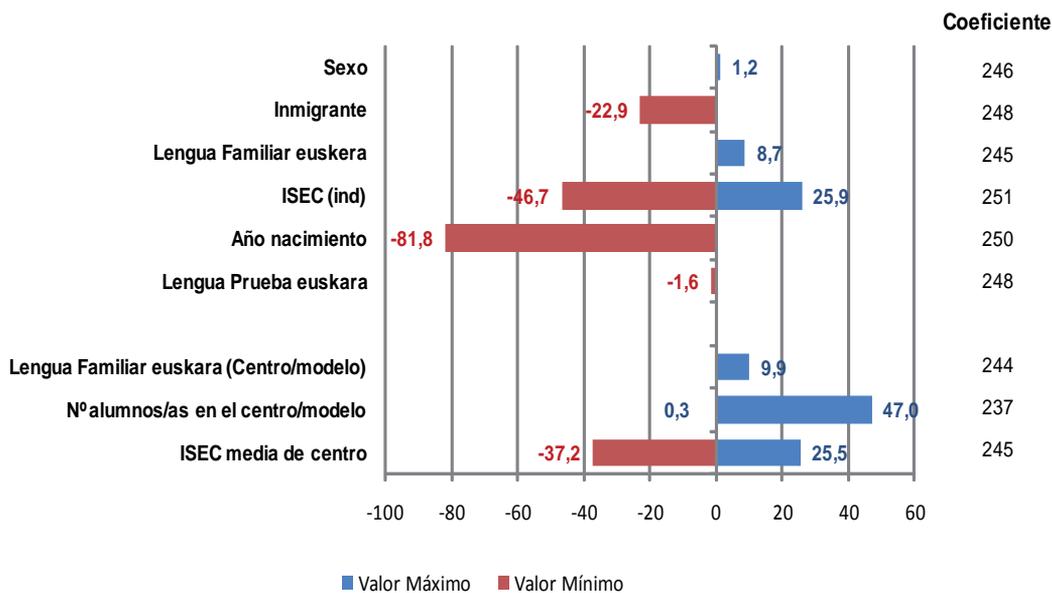
lingüística en euskara, que prácticamente duplica la distancia que se da en E. Primaria. También es mayor la distancia en competencia matemática en esta etapa que en la anterior, ya que hay 38 puntos respecto de la media de Euskadi. En las otras dos competencias, la distancia es muy parecida a la señalada para 4.º de E. Primaria: 27 puntos en competencia en comunicación lingüística en castellano y sólo 18 puntos en competencia social y ciudadana.

ALGUNAS VARIABLES QUE EXPLICAN ESTOS RESULTADOS

Para poder explicar de una manera más completa los resultados del alumnado inmigrante, en los Informes de resultados de la evaluación de diagnóstico realizada en 2009 se trató de averiguar cuál era la influencia que tienen algunas variables que, de manera reiterada, suelen tener una mayor capacidad explicativa de los resultados.

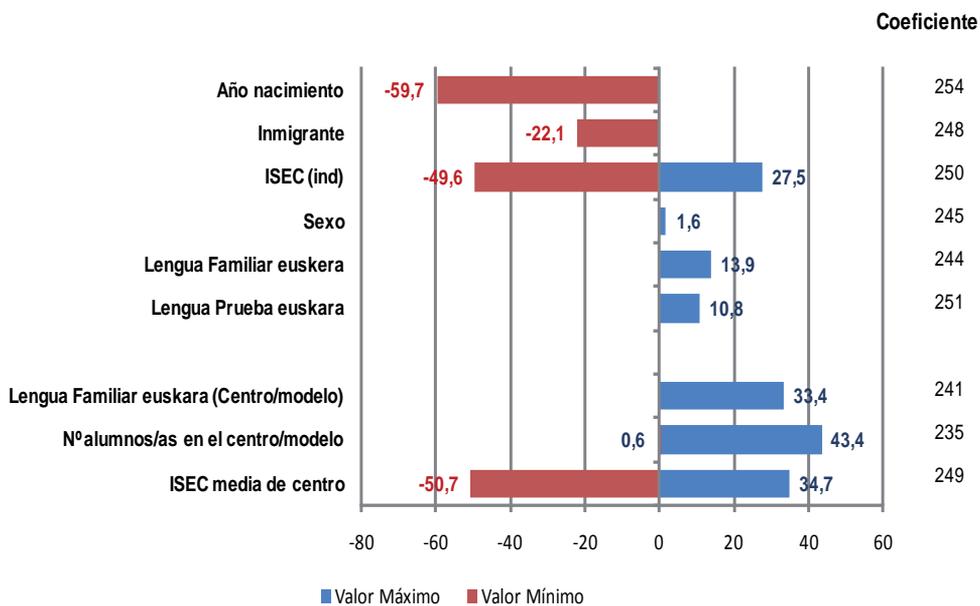
Tal y como se puede apreciar en los gráficos siguientes, tanto en 4.º de E. Primaria como en 2.º de ESO³, las variables más destacadas fueron tres: estar escolarizado en la edad idónea —variable que explica el retraso escolar como resultados sobre todo de la repetición o de una escolarización tardía—, el ISEC (Índice socioeconómico y cultural) tanto individual como del centro y el origen del alumno o alumna.

³ Los gráficos recogen las aportaciones a los resultados de las variables consideradas de una en una. Para interpretarlos, por lo tanto, hay que tener en cuenta que se considera cada una de ellas como si fuese la única que afectase a los resultados. De esta forma, el coeficiente indica la puntuación esperada para un alumno o alumna cuando el valor de dicha variable es 0. A este valor habrá que añadirle o restarle el efecto específico de la variable analizada o la aportación de dicha variable en función del valor del alumno o la alumna o del centro en que está escolarizado.



4.º E. Primaria

Efecto de las variables que intervienen en la evaluación de diagnóstico 2009 analizadas de forma independiente



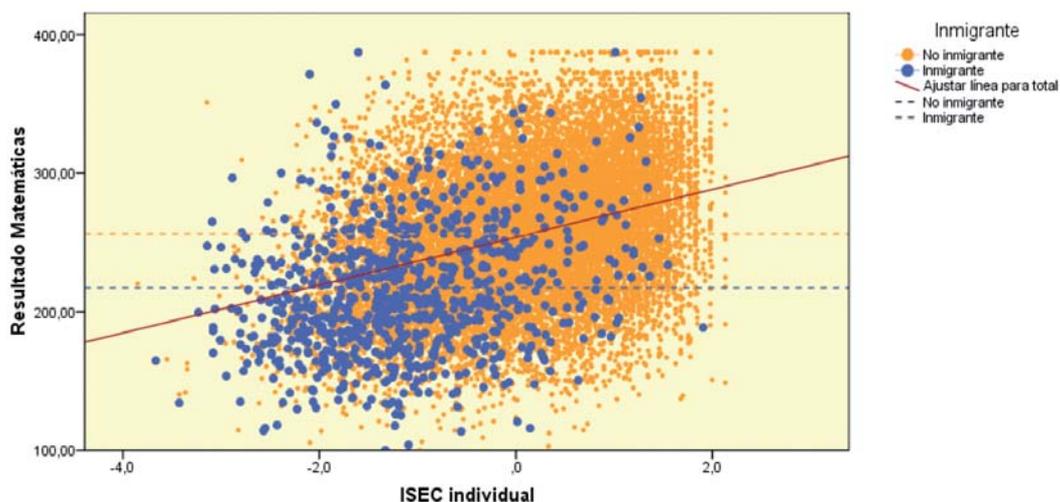
2.º de ESO

Efecto de las variables que intervienen en la evaluación de diagnóstico 2009 analizadas de forma independiente

El alumnado inmigrante en E. Primaria (ISEI-IVEI, 2009a) tenía una puntuación esperada de 225 puntos, frente a los 248 del alumnado nativo. En el caso del alumnado inmigrante escolarizado en 2.º de ESO (ISEI-IVEI, 2009b), la puntuación esperada era de 226 puntos, mientras que la del alumnado no inmigrante era 248. Es decir, según estos análisis, la condición de inmigrante predecía pérdidas importantes (de alrededor de 22) con respecto al perfil base.

Junto con la condición de inmigrante que, como acabamos de ver, tiene un claro reflejo en los resultados, hemos apuntado que había otras dos variables importantes: la idoneidad en el nivel y el ISEC individual. Veamos cuál es la situación del alumnado inmigrante en ambas:

- Más del 30% del alumnado inmigrante escolarizado en 4.º de E. Primaria no está en el curso que le corresponde por edad. En 2.º de secundaria obligatoria esta situación es más grave, ya que la no idoneidad de este alumnado supera el 56%; es decir, sólo un 43,3% está escolarizado en el nivel que le correspondería por su edad. Tal y como se puede apreciar en los gráficos anteriores, esta variable es una de las más influyentes, ya que supone hasta hasta menos 82 puntos en E. Primaria y menos 60 puntos en ESO sobre el perfil del alumno base.
- El ISEC medio de este alumnado en Secundaria es de $-0,10$, frente al $0,07$ de los autóctonos. En el siguiente gráfico correspondiente a 2.º ESO se puede apreciar la relación entre los resultados en la competencia matemática y el ISEC individual, tanto del alumnado autóctono, como del inmigrante. Se observa una clara concentración de puntos oscuros —alumnado inmigrante— en niveles bajos del ISEC (cuadrante inferior izquierdo), aunque también haya algunos en niveles altos de ISEC y con altos resultados.

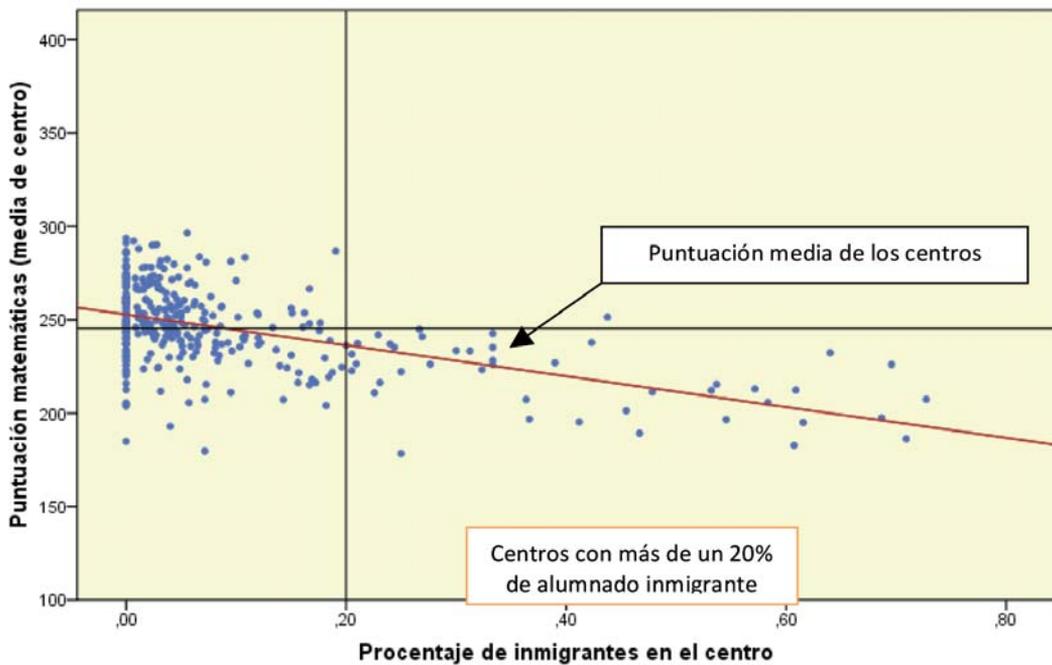


ED10. 2.º ESO

Relación entre los resultados de matemáticas y el ISEC individual del alumnado autóctono e inmigrante

Una cuestión que suele plantearse en algunas investigaciones e informes de evaluación es si la concentración o densidades elevadas de inmigrantes en un centro influyen en los resultados y si hay algún umbral a partir del cual se pueda afirmar que los resultados del centro empeoran.

Se ha señalado que (Calero, 2010, 28): «El «efecto compañero» relacionado con la densidad de alumnos de origen inmigrante tan sólo es negativo cuando la presencia de alumnado de origen inmigrante en el centro es mayor del 20%». A continuación se presenta un gráfico correspondiente a los centros de 2.º de ESO que participaron en la ED10 en el que el eje vertical recoge las puntuaciones en competencia matemática y el eje horizontal el porcentaje de alumnado inmigrante en los grupos evaluados.



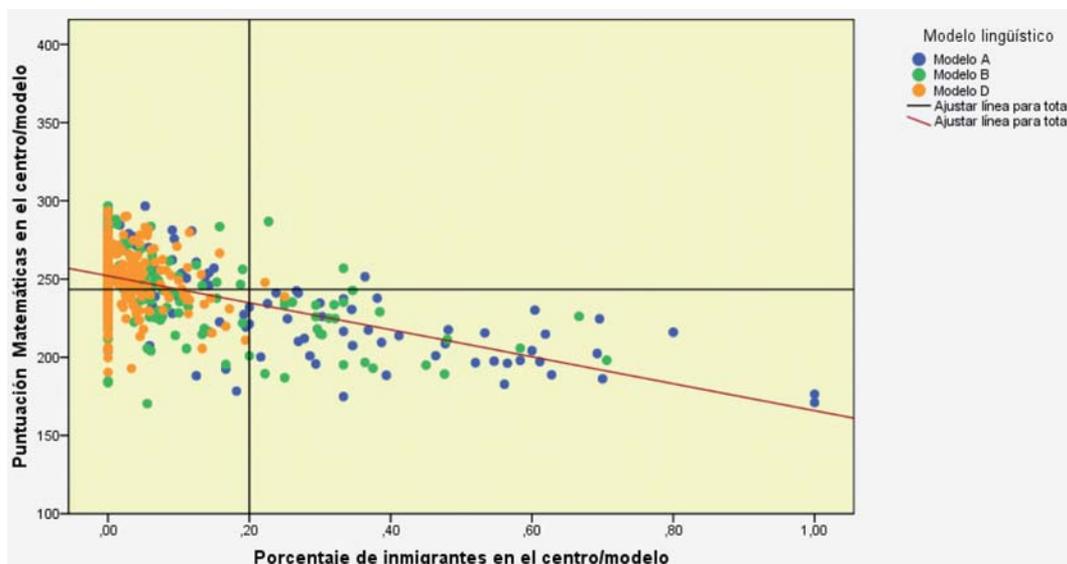
ED10. 2.º ESO

Relación entre los resultados de matemáticas y porcentaje de inmigrantes en el centro

Del gráfico se puede concluir con claridad que, en general, a mayor porcentaje de alumnado inmigrante peores resultados. De hecho, todos los centros con más de un 20% de inmigrantes en los grupos evaluados se sitúan en el cuadrante inferior derecho y sólo dos centros superan la puntuación media. Sin embargo, también se puede apreciar que hay centros por encima de la recta de regresión que indicaría que están obteniendo resultados por encima de los que serían esperables por su porcentaje de inmigrantes.

Como sabemos, muchos centros en el País Vasco tienen más de un modelo lingüístico, por ello los datos del gráfico anterior pueden estar, en parte, deformados por esta

circunstancia ya que, como hemos visto, el alumnado inmigrante se escolariza más en unos que en otros modelos. Por ello, en el gráfico siguiente, se presentan los mismos datos del gráfico anterior, pero cada punto representa un modelo lingüístico⁴. De esta manera vemos que en general sigue comportándose de la misma manera y además se aprecia con claridad que el modelo D escolariza a muchos menos inmigrantes y en menor proporción.



ED10. 2.º ESO

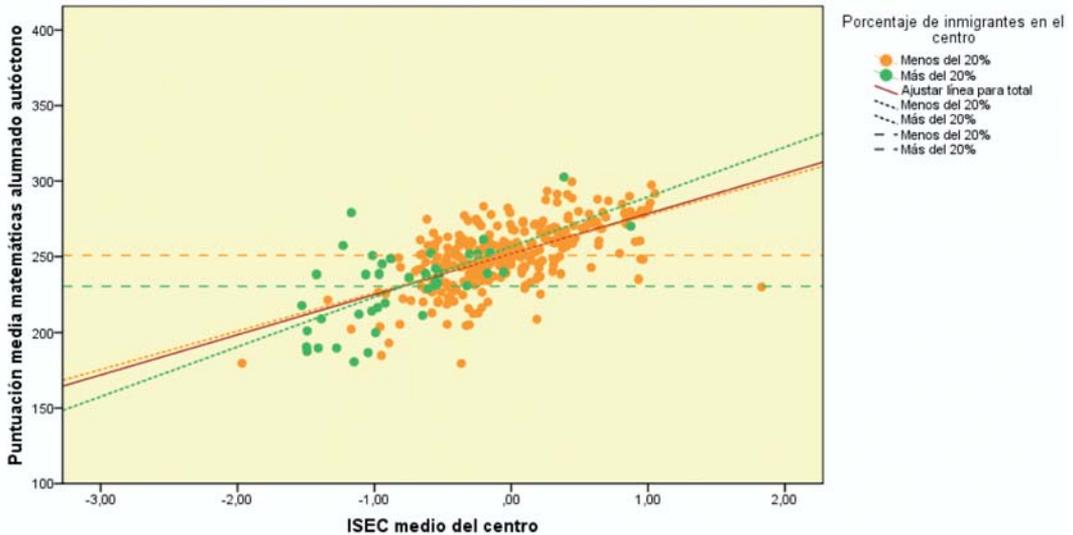
Relación entre los resultados de matemáticas del centro/modelo y el porcentaje de alumnado inmigrante en el centro. Por modelo Lingüístico

De todo lo anterior podría concluirse que, ciertamente, los centros con alta densidad de inmigrantes —se ha fijado el umbral en el 20% o más— obtienen peores resultados. La duda ante esta afirmación es saber si esa influencia en los resultados está originada por la presencia de un alto porcentaje de inmigrantes o, según nuestra hipótesis, está más directamente relacionada con el ISEC, en el que evidentemente está incluido el habitualmente bajo ISEC del alumnado inmigrante. Para saber esto, será necesario analizar y aislar el resultado del alumnado autóctono y del alumnado inmigrante en estos centros.

En el siguiente gráfico se presenta la relación entre el resultado en competencia matemática del alumnado autóctono y el ISEC medio del centro (que como sabemos tiene una gran capacidad explicativa de los resultados). En este caso, en el ISEC medio de cada centro está incluido el ISEC del alumnado inmigrante. Lo que se aprecia con claridad en el

⁴ Si un centro tiene más de un modelo lingüístico estará representado en el gráfico por tanto puntos como modelos haya en ese centro. Por lo tanto, el número de alumnos y alumnas que recoge cada punto puede ser muy distinto.

gráfico es que los centros, en general, se ordenan al ISEC (a mayor ISEC, mejores resultados⁵) y no en relación al porcentaje de alumnado inmigrante, ya que hay centros con alto porcentaje de inmigrantes y buenos resultados, pero en los que su ISEC también es alto.



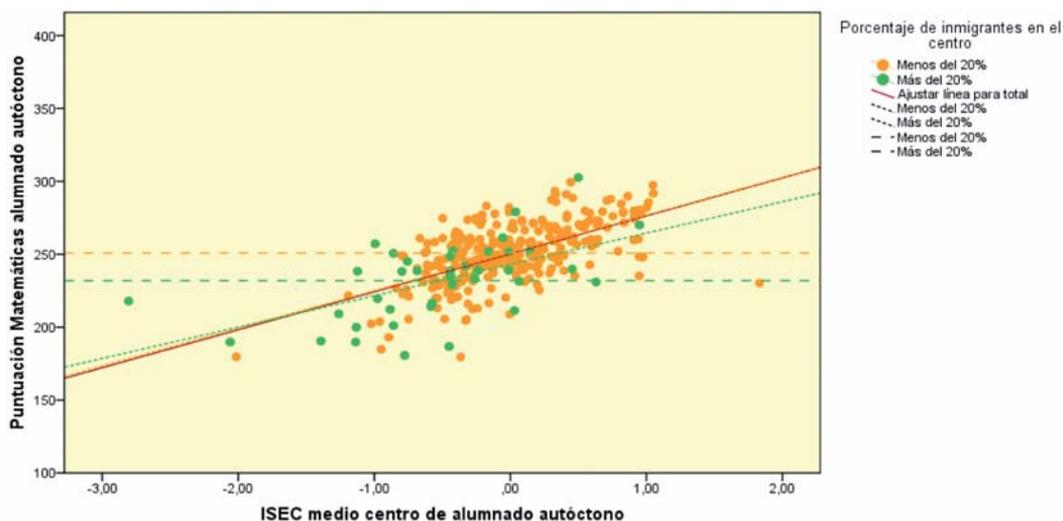
ED10. 2.º ESO

Relación entre los resultados de matemáticas alumnado autóctono y el ISEC de centro.
Por porcentaje de alumnado inmigrante en el centro.

Evidentemente, puede pensarse que al incluir en el ISEC medio del centro también el ISEC del alumnado inmigrante, este hecho está influyendo en que siga manteniéndose la enorme influencia del ISEC en los resultados. Para eliminar esta influencia, en el siguiente gráfico sólo se presenta el resultado del alumnado autóctono en competencia matemática y su relación con el ISEC medio del centro, pero del que se ha eliminado el ISEC que aporta en cada caso el alumnado inmigrante. De esta manera se podrá ver si los resultados del alumnado autóctono están influidos por porcentaje alto de alumnado inmigrante.

Se observa con claridad que los centros se comportan de la misma manera que en el gráfico posterior. Es decir, sólo se mueven los puntos-centros porque cambia el ISEC medio del centro (al no incluir el de los inmigrantes), pero no varían los resultados. Lo que podría interpretarse afirmando que el resultado del alumnado autóctono no parece que esté influido por la densidad de alumnado inmigrante, sino por el ISEC medio del centro, esta es la variable más determinante y no la mayor o menor presencia de inmigrantes en el centro.

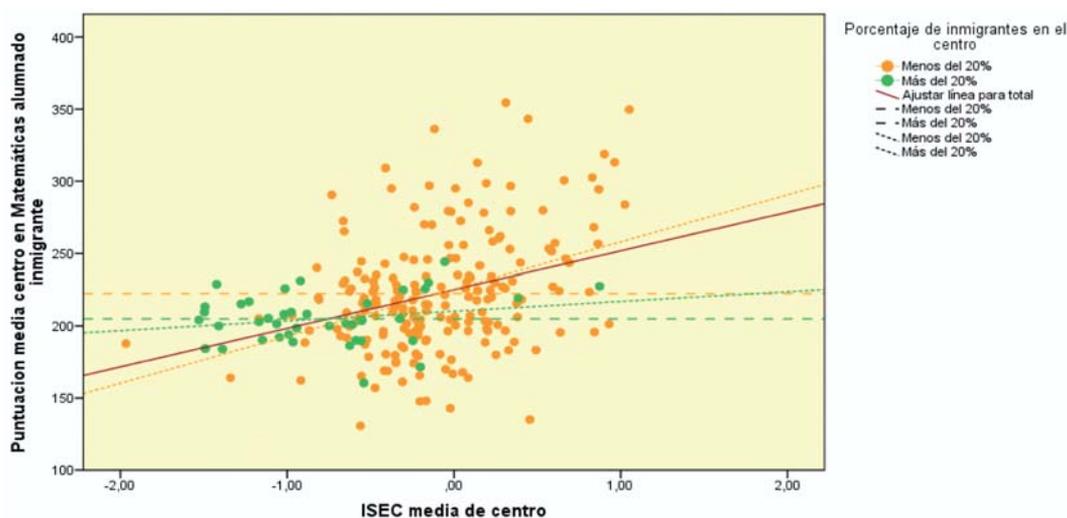
⁵ Como ocurre con los resultados generales, no es una relación automática, ya que hay centros con el mismo ISEC cuyos resultados difieren en más de cien puntos, lo que indica que la labor del centro es importante y no debe interpretarse el nivel ISEC como algo determinista.



ED10. 2.º ESO

Relación entre los resultados de matemáticas del alumnado autóctono y el ISEC medio de centro (solo del alumnado autóctono). Por porcentaje de alumnado inmigrante en el centro

Para terminar, es necesario analizar qué ocurre con el alumnado inmigrante y averiar si estar escolarizado en grupos con gran número de inmigrantes influye en sus resultados. En el siguiente gráfico se recogen los resultados sólo del alumnado inmigrante relacionándolo con el ISEC medio del centro.



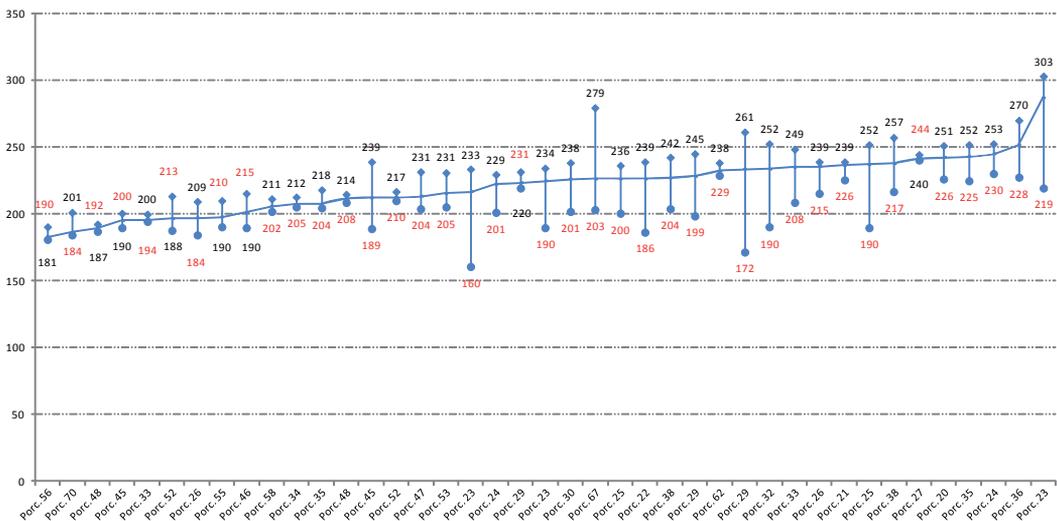
ED10. 2.º ESO

Relación entre los resultados de matemáticas del alumnado inmigrante y el ISEC de centro. Por porcentaje de alumnado inmigrante en el centro

Del gráfico se desprenden varias conclusiones:

- La concentración en un mismo grupo de un porcentaje alto de inmigrantes no parece ser beneficioso para el alumnado inmigrante. Esto se puede ver en que prácticamente todos los puntos que indican grupos con más del 20% de inmigrantes tienen una línea casi plana, ya que los resultados son muy parecidos.
- Hay centros con ISEC alto en los que el resultado del alumnado inmigrante es muy bajo.

En el siguiente gráfico se presentan todos esos centros con más de un 20% de inmigrantes en los grupos evaluados, ordenados por el resultado medio del centro. En el eje horizontal se indica el porcentaje de alumnado inmigrante que tiene cada uno de estos centros y la barra de dispersión vertical indica la puntuación media del alumnado autóctono —oscuro— y la del alumnado inmigrante —claro—.



Diferencia de resultados en Matemáticas entre alumnado inmigrante y autóctono en un mismo centro

De la lectura del gráfico se concluyen varias ideas:

- Sólo dos centros superan la media de la competencia, en el resto los resultados medios son bajos o muy bajos.
- Cuanto mayor es el porcentaje de inmigrantes en el centro menor es la distancia entre las puntuaciones del alumnado autóctono e inmigrante, aunque como siempre se pueden apreciar excepciones.
- En bastantes casos, aunque el alumnado inmigrante tiene muy bajas puntuaciones, el alumnado autóctono no parece verse afectado y alcanza puntuaciones por encima de la media.

En conclusión: no parece clara la influencia negativa del porcentaje de alumnado inmigrante en los resultados del alumnado autóctono y, en cambio, esta concentración sí parece afectar a los resultados del alumnado inmigrante.

4.2. Evaluación PISA 2009

Entre la gran cantidad de datos y resultados que ofrece la evaluación PISA 2009, realizada por la OCDE en 65 países y centrada en esa edición en competencia lectora, están también los resultados del alumnado inmigrante de 15 años que formó parte de la muestra del País Vasco.

Como ocurre en la evaluación de diagnóstico, también en esta evaluación el alumnado inmigrante (con 428 puntos) obtuvo resultados significativamente más bajos que el alumnado autóctono (499 puntos). Esto no es, por lo tanto, una sorpresa.

Sin embargo, hay un dato muy interesante relacionado con la distancia de puntuación entre ambos grupos. Según los datos de PISA 2009 (ISEI-IVEI, 2011), las diferencias de puntuaciones medias del alumnado autóctono e inmigrante del País Vasco es de las más altas, tanto entre los países más importantes de la OCDE, como si nos comparamos con las comunidades autónomas que tomaron parte con muestra propia en PISA 2009.

En la siguiente tabla, se puede apreciar la situación de Euskadi entre una serie de países de la OCDE y se constata que en la diferencia entre ambos tipo de alumnado sólo nos supera Italia (73 puntos) y es similar a Finlandia (70 puntos), que además son de los países de la tabla con menor porcentaje de alumnado inmigrante. La diferencia media de resultados de la OCDE a favor del alumnado autóctono se sitúa en 44 puntos.

PISA 2009*

Porcentaje de alumnado según su *origen y rendimiento* en lectura por países

	Autóctonos	Inmigrantes	Diferencia
	Puntuación	Puntuación	
Reino Unido	499	476	23
OCDE	500	456	44
Holanda	515	470	45
Luxemburgo	495	442	53
España	488	432	56
Alemania	511	455	56
Francia	505	444	61
Finlandia	538	468	70
Euskadi	499	428	71
Italia	491	418	73

En la siguiente tabla se presenta la diferencia de puntuaciones entre ambos grupos por comunidades autónomas. Sólo La Rioja, Cataluña y Castilla-León superan los puntos de diferencia de Euskadi, en el resto las diferencias son menores. También se puede apreciar que está entre las comunidades donde el alumnado inmigrante tiene resultados más bajos y su puntuación está a 28 puntos de diferencia de la media de la OCDE.

PISA 2009

Porcentaje de alumnado según su origen y rendimiento en lectura por CC.AA

	Autóctonos	Inmigrantes	Diferencia
	Puntuación	Puntuación	
Islas Canarias	451	437	14
Islas Baleares	466	430	36
OCDE	500	456	44
Ceuta y Melilla	420	374	46
Galicia	489	442	47
Cantabria	492	444	48
Andalucía	465	412	53
Navarra	505	451	54
España	488	432	56
Madrid	514	456	58
Asturias	495	433	62
Murcia	489	426	63
Aragón	504	439	65
Euskadi	499	428	71
Castilla y León	508	427	81
Cataluña	508	425	83
La Rioja	511	427	84

Es cierto que el creciente número de alumnos inmigrantes y el mayor número de países de procedencia ha añadido complejidad a nuestro sistema. Es un desafío educativo responder a una amplia tipología de situaciones y características culturales, lingüísticas, económicas y sociales y a problemas que en muchos casos no se pueden solucionar sólo desde el sistema educativo. Pero, como señalábamos al inicio, la escuela es uno de los instrumentos básicos para avanzar en su desarrollo, si se consigue hacer bien, aunque también puede convertirse en otro instrumento de exclusión, a veces inconsciente o no totalmente premeditada. Depende de todos.

Bibliografía

- Calero, Jorge (2010): *El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA 2006*, Colección de estudios Creade n.º 5, Ministerio de Educación, Madrid.
- Instituto de evaluación (2010a): *La lectura en PISA. Marcos y pruebas de la evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación.
- Instituto de evaluación (2010b): *PISA 2009. Informe español*, Madrid: Ministerio de Educación.
- Instituto de evaluación (2010c): *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2010*: Ministerio de Educación.
- ISEI-IVEI (2009a): Evaluación de diagnóstico 2009. Análisis de factores y variables. 4.º de E. Primaria. En www.isei-ivei.net
- ISEI-IVEI (2009B): Evaluación de diagnóstico 2009. Análisis de factores y variables. 2.º de E. Secundaria Obligatoria En www.isei-ivei.net
- ISEI-IVEI (2010a): Evaluación de diagnóstico 2010. Análisis de factores y variables. 4.º de E. Primaria. En www.isei-ivei.net
- ISEI-IVEI (2010b): Evaluación de diagnóstico 2010. Análisis de factores y variables. 2.º de E. Secundaria Obligatoria. En www.isei-ivei.net
- ISEI-IVEI (2011): PISA 2009 Euskadi. Informe de evaluación. En www.isei-ivei.net
- OCDE (2010b): *PISA 2009 at a Glance*, OECD Publishing (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264095298-en>)
- La base de datos internacional de PISA OCDE 2009 se puede consultar en: <http://pisa2009.acer.edu.au>. Los Informes del Instituto de evaluación se pueden descargar en www.instituto-deevaluacion.educacion.es.

NOTA: MI agradecimiento expreso a Eduardo Ubieta, coordinador del equipo de Métodos del ISEI-IVEI, por la colaboración técnica en la elaboración de esta ponencia.

La evaluación en el aprendizaje de lenguas por inmigrantes

Félix Villalba Martínez

CEPA «Agustina de Aragón» Móstoles-Madrid

Introducción

Las iniciativas para evaluar el nivel de competencia lingüística de los adultos inmigrantes en Europa forman parte de esa *nueva fiebre neoconservadora que* inunda todo y que amenaza con contagiarnos. Suele asumirse, sin más, que resulta legítimo controlar el conocimiento de la lengua por parte de los inmigrantes, pero sólo de los más *pobres* y *evidentes*. Es decir, estas medidas nunca se pensarían para empresarios, artistas, técnicos especializados, futbolistas, etc. pese a que sean también inmigrantes y hayan venido al país a trabajar.

A simple vista, podría parecer que las pruebas de evaluación se orientan a asegurar una mano de obra dócil y eficaz pero es evidente que están diseñadas para excluir. Con estas pruebas se excluye a los que no alcanzan un determinado umbral considerado como óptimo y que refleja el deseo de integración de los sujetos. Porque el problema no está en los que superan las pruebas sino en los que no y en lo que hay que hacer para llegar a superarlas.

Hasta el presente, las pruebas de competencia lingüística se han aplicado vinculadas a la obtención de la ciudadanía y la residencia permanente. De este modo, en numerosos estados de Europa el conocimiento de la lengua del país se considera un requisito imprescindible bien para obtener la ciudadanía o la residencia permanente. Es el caso de Lituania, República Checa, Hungría, Alemania, Austria, Reino Unido, Países Bajos, etc.

Sobre los contenidos y procedimientos de la prueba, varían de unos países a otros; desde la entrevista administrativa a pruebas formales de conocimientos lingüísticos adaptadas al MCER. Algo similar puede decirse respecto al coste de los cursos y pruebas de examen. Existen países en los que las pruebas y cursos son gratuitos (Francia, Alemania, Dinamarca, Noruega...), otros en los que el inmigrante paga sólo el examen o lo paga todo.

	Alemania	Reino Unido	Holanda
Marco regulador	Ley federal que regula: —el requisito de pasar las pruebas para la residencia permanente y la naturalización; —el derecho a participar en cursos de integración; —la provisión de cursos de integración y sus características.	Ley que regula el requisito de pasar un <i>test</i> para aquellos que opten a la residencia permanente o a la naturalización.	Ley que regula el requisito obligatorio de superar unas pruebas de idioma y cultura para una serie de grupos.
Marco político	Política de Estado de integración de los Inmigrantes (Plan de Integración).	Estrategia política de capacitación de la población adulta (<i>Skills for Life</i>) que incluye la provisión de cursos de inglés descentralizada en los cuatro territorios del RU.	Política estatal de integración de los inmigrantes (Plan Delta de Integración).
Principios	Prestación pública de apoyo y esfuerzo del inmigrante. Derecho a la integración.	Servicio de promoción pública basado en la demanda (en transición hacia otro basado en las necesidades).	Inicialmente responsabilidad del inmigrante de su propia integración, y hoy en día corresponsabilidad del inmigrante y la sociedad de acogida.
Competencia	Organismo autónomo federal: Oficina Federal de Migración y Refugio.	Ministerio de Innovación, Universidades y Competencias.	Ministerio de Vivienda, Integración y Comunidades.
Modelo de gestión	Alta centralización y concentración en un organismo público de las actividades de planificación, gestión, control y seguimiento.	Mandato de gestión a una agencia semigubernamental con red territorial de oficinas. Diversidad de entidades con tareas de apoyo (seguimiento, gestión).	Alta descentralización de funciones a los municipios. Diversidad de entidades implicadas en la administración y gestión (seguimiento, gestión, pruebas).
Cursos	Elevada estandarización de los cursos con diferentes excepciones para grupos específicos.	No hay estandarización de métodos de enseñanza, pero vienen determinados por la estandarización de pruebas y niveles.	No hay estandarización de métodos de enseñanza, pero vienen determinados por la estandarización de pruebas y niveles.
Proveedores	Centros públicos y privados previa acreditación nacional.	Centros públicos y privados previa acreditación y vía licitación.	Centros públicos y privados previa acreditación y vía licitación.
Voluntariedad/obligatoriedad	Es obligatorio hacer los cursos para los llegados tras la fecha de entrada en vigor de la ley.	Es obligatorio pasar el examen de lengua y ciudadanía para optar a la residencia permanente o a la nacionalidad británica.	Es obligatorio pasar los exámenes de lengua y sociedad para inmigrantes entre 18 y 65 años (con una serie de exenciones).
Gratitud/Coste para alumnos	Contribución de 1 euro/hora y exención de personas con pocos recursos (en la práctica aprox. 50% de los alumnos).	Gratis hasta 2007. Ahora sólo para personas con pocos recursos. Para el resto, una contribución del 37,5% del coste del curso (42,5% en 2010).	Contribución mínima fijada por ley de 270 euros para los candidatos que reciben una oferta de los ayuntamientos. Para el resto precio de mercado.
Profesorado	Exigencia de Título de Alemán como segunda Lengua o curso de adaptación de experiencia previa.	Exigencia de Título de Profesor de ESOL o curso de adaptación de experiencia previa.	Aún no hay exigencias formales.
Presupuesto anual	126,7 millones de euros para los cursos en 2007 (aumento en 2008).	300 millones de libras en 2007.	320 millones de euros en 2007, incluyendo costes de gestión y administración.

Fuente: Villarreal (2009) pp. 50-51.

Figura 1

Cuadro comparativo sobre pruebas de competencia lingüística en algunos países europeos

Los problemas que presentan estos intentos de medir competencias lingüísticas en una L2 son fundamentalmente de dos tipos: técnicos y sociales. En el primer caso, se suele partir de un error al considerar un único nivel homogéneo y estándar de competencia que tiene que alcanzar todo sujeto. Se ignora así, que el dominio de la L2 es un proceso variable y más aún, en situaciones de contacto directo con la lengua y con la comunidad de habla. En estos casos el uso y el aprendizaje del idioma determina una evolución particular que no se corresponde con estándares comunes a otros grupos de aprendices. En este sentido, las diferencias se establecen no sólo en el plano individual sino también en función de variables como la edad de llegada al país, el contacto con la población, la ocupación, la actividad laboral o académica en el país, etc.

La dimensión social tiene que ver con las implicaciones socioeconómicas que plantean estas pruebas. Por lo general, responden a medidas que impulsan las diferentes administraciones encaminadas a restringir derechos pues se asocian, como se ha visto anteriormente, con la permanencia en el país o con la ciudadanía. En la mayor parte de las ocasiones se trata de medidas coercitivas y populistas, pues los trabajadores inmigrantes que llegan a un determinado país no lo hacen porque posean un alto nivel de dominio de la L2 sino porque representan una mano de obra barata. En este sentido, en los momentos de bonanza económica apenas se habla de evaluar competencias comunicativas ni tan siquiera capacidades profesionales. Sin embargo, estos temas se plantean en los momentos de crisis y recesión.

¿Quién puede asegurar en nuestros días que pruebas de este tipo no se utilicen para aplicar políticas excluyentes?

El clima sociopolítico actual no resulta muy tranquilizador en este sentido; del mismo modo, las propuestas que se formulan sobre el conocimiento lingüístico de esta población alientan la desconfianza más profunda respecto a estas pruebas:



Figura 2



Figura 3



Figura 4

La mayor parte de los documentos redactados por diferentes organismos internacionales sobre este tema advierten acerca del peligro de medidas excluyentes y son claros a la hora de indicarlos:

If it is decided to introduce testing to measure language proficiency, the conditions must be such as to make it an instrument of inclusion, rather than exclusion, for adult migrants, since tests are unable to guarantee the social and cultural integration of those taking them, whether they pass or fail: they confine themselves to measuring language alone rather than attitudes to the host society's languages, which are a deciding factor in intercultural understanding and social cohesion. (Beacco, 2008)

1. Ideas erróneas sobre el dominio de lenguas por inmigrantes

Como hemos señalado en múltiples ocasiones, el término inmigrante *lo contamina todo* y, pese a que no haya que huir de utilizarlo, proponemos que se piense más en el contexto como elemento determinante del aprendizaje de lenguas (Villalba y Hernández, 2008).

Pese a que en los documentos del Consejo de Europa se utiliza el término inmigrante y se deja claro que en él se incluyen tanto los trabajadores europeos que se desplazan a otros estados miembros como los trabajadores extranjeros que llegan de otros países, no siempre queda claro cuando se habla de aprendizaje de lenguas.

Algunas de las ideas que se manejan en este sentido resultan equívocas o, cuanto menos, necesitan una matización. Proponemos que se lean pensando en nosotros mismos viéndonos como actores de un proceso de inmigración hacia otro país europeo.

a) LOS INMIGRANTES TIENEN EL DEBER DE APRENDER LA LENGUA DEL PAÍS DE LLEGADA

El derecho al aprendizaje de lenguas por parte de los trabajadores inmigrantes es reconocido por el Consejo de Europa dentro de la Carta Social Europea (párrafos 11 y 12 del artículo 19)¹:

Artículo 19.—El derecho de los trabajadores migrantes y sus familias a protección y asistencia

Con el fin de garantizar el ejercicio efectivo del derecho de los trabajadores migrantes y sus familias a protección y asistencia en el territorio de otra Parte, las Partes se comprometen a:

11. promover y facilitar la enseñanza de la lengua nacional del Estado receptor o, si hay varios, uno de estos idiomas, a los trabajadores migratorios y de sus familias;

12. promover y facilitar, en la medida de lo posible, la enseñanza de la lengua materna del trabajador migrante a los hijos de los trabajadores migrantes.

El inmigrante tiene que tener garantizados unos derechos mínimos que puede ejercer o no de acuerdo a condicionantes muy diversos. Es obligación de los Estados proporcionarlos pues, de otro modo, el principio de movilidad geográfica que defiende la UE, se vería limitado. Pero es más, no se puede convertir en una obligación el aprendizaje de las lenguas pues, del mismo modo, se limitaría el anterior derecho, pues solamente podrían los mejor preparados en este sentido.

b) EXISTE UN NIVEL MÍNIMO Y ACEPTABLE DE CONOCIMIENTO DE LA LENGUA

Como indica Beacco (*op. cit*) un «buen nivel» de conocimiento de la L2 no es ni útil ni eficaz, es una construcción política. ¿Qué se entiende por buen nivel? ¿Qué uso se

¹ Revisada el cinco de marzo de 1996

tiene que hacer de la lengua con dicho nivel? ¿El nivel lingüístico es el mismo para todo tipo de inmigrantes?

Si se analizan estas cuestiones se verá que no tienen sentido. Un buen nivel puede abarcar un espectro muy amplio de recursos lingüísticos que permitan la interacción con el entorno social próximo, la utilización de servicios públicos, la comunicación con la administración, etc. Todos estos casos, y más que se nos pudiesen ocurrir, sólo se aplicarían si pensamos en trabajadores con baja o media cualificación pero en pocos casos más. Es decir, lo que puedo considerar un bajo nivel comunicativo para un trabajador marroquí se convierte en un prodigio comunicativo y ejemplo de integración cuando pienso en un famoso entrenador de fútbol holandés o en un empresario alemán afincado en Mallorca. El mismo concepto cambia y depende, no de las necesidades ni usos comunicativos de la lengua, sino de la persona en la que estemos pensando.

c) UN NIVEL COMUNICATIVO ACEPTABLE EN LA NUEVA LENGUA INDICA LA DISPOSICIÓN DEL INMIGRANTE A INTEGRARSE

El proceso de integración del inmigrante apenas se describe cuando se habla de él. Comúnmente suele englobar un conjunto de valores y comportamientos amplios que incluyen diferentes ámbitos: social, cultural, económico, de valores, etc. Siguiendo un modelo lingüístico-cultural como el de Culhane (2004), podemos entender que el sujeto desea integrarse cuando el uso de la nueva lengua y la nueva cultura se da en relación a aspectos no sólo instrumentales, sino sociales.² Pero pese a esto, la integración puede no tener manifestaciones externas evidentes y menos aún, lingüísticas. Es más, la propia Unión Europea en la resolución 1437 del Parlamento Europeo define el concepto de integración como:

The concept of integration aims at ensuring social cohesion through accommodation of diversity understood as a two-way process. Immigrants have to accept the laws and basic values of European societies and, on the other hand, host societies have to respect immigrants' dignity and distinct identity and to take them into account when elaborating domestic policies.

Para muchos adultos inmigrantes el dominio de la nueva lengua se ve condicionado por aspectos como:

- El limitado contacto con hablantes nativos.
- Las variables individuales respecto al aprendizaje de lenguas.

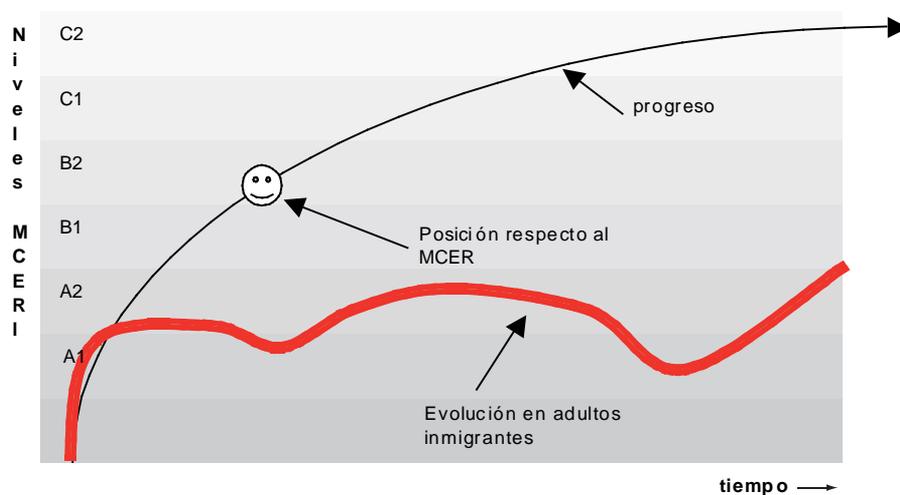
² Culhane elabora un modelo de Interacción Intercultural que sirve para explicar el proceso de integración sociolingüístico en una L2. El modelo se desarrolla en tres niveles, el psicosocial, el integrativo y el instrumental y en él intervienen dos componentes básicos: la lengua y la cultura (L1/C1) (L2/C2) Culhane plantea que se tiende hacia la marginación cuando la L1/C1 se utilizan en el plano personal y social quedando reducido el uso de la L2/C2 a un uso meramente instrumental. Se habla de integración cuando la L1/C1 se quedan reducidas a un plano personal ampliándose el uso de la L2/C2 a los aspectos no sólo instrumentales sino sociales. Por último, se habla de asimilación cuando la L2/C2 se utiliza en todas las dimensiones combiándose en el plano personal con la L1/C1.

- La necesidad.
- La dificultad para asistir a cursos de idiomas.

Entre los trabajadores inmigrantes es frecuente encontrar casos en los que, pese a contar con varios años de permanencia en el país, apenas si se cuenta con un nivel limitado de conocimiento de la L2. Son adultos con unas largas jornadas laborales que transcurren entre compatriotas y sin apenas contacto con hablantes nativos (trabajadores del campo, albañiles, obreros especializados, etc.)

d) EL CONOCIMIENTO DE LA L2 EVOLUCIONA CONSTANTEMENTE GRACIAS AL CONTACTO CON NATIVOS

La fosilización, como comportamiento que indica la detención del proceso de aprendizaje de la L2, suele caracterizar el habla de muchos inmigrantes. Este fenómeno es especialmente llamativo entre ancianos y grupos de adultos con escaso contacto con la comunidad de habla. Pero junto a la presencia de elementos fosilizados uno de los aspectos más destacados de dicho proceso es la evolución tan irregular que experimenta. Frente a un modelo *ideal* de aprendizaje de idiomas en el que, tras un periodo inicial de mayor esfuerzo sucede una evolución constante y menos pronunciada, el que se da entre adultos inmigrantes suele ser muy diferente como se indica en la figura cinco.



Fuente: Adaptado de Balch, A. (et al.) (2008).

Figura 5

En el caso de jóvenes y adultos inmigrantes el aprendizaje de la L2 evolucionará de manera desigual según sea el contacto con la misma (p.e. trabajos con menos contacto con nativos), situaciones personales (enfermedad, baja confianza en las capacidades per-

sonales, etc.), trayectoria migratoria (regreso temporal al país de nacimiento, emigración a otro país, etc.) De este modo, el nivel de competencia en la L2 se modifica en función de variables personales y de las circunstancias concretas que acompañan al inmigrante en su proceso migratorio.

2. ¿Cómo se realiza la evaluación en los programas de enseñanza de L2?

Por lo general, existe el convencimiento de que el inmigrante apenas necesita un nivel básico de dominio de la L2 para desenvolverse en la nueva sociedad. Nivel que se define en términos absolutos (*o se conoce o no se conoce la L2*), se relaciona con un uso general de la lengua y se restringe al ámbito de la comunicación oral. Del inmigrante apenas se espera que necesite leer nada en la nueva lengua y, mucho menos, escribir, lo que unido a las bajas expectativas respecto a sus progresos lingüísticos lleva a que no se disponga de datos precisos sobre la evolución y nivel de dominio de la L2. (Hakuta y Valdés, 1994³) Junto a esto, tampoco se evalúan los programas de enseñanza de L2 y de atención educativa a la población inmigrante con lo que no se puede garantizar la continuidad de los mismos, ni determinar su nivel de eficacia (De Bot, Driessen y Jungbluth, 1991)⁴. En las pocas ocasiones en las que se realiza esta evaluación se aplican exclusivamente criterios (económicos, de éxito escolar etc.) que apenas tienen relación con la didáctica de lenguas y menos aún con la lingüística aplicada (Panetta, 1999).

Sigue sin existir un currículum específico de L2 por lo que la evaluación es una actividad esporádica y de poca relevancia dentro de esta área educativa y que aparece caracterizada por:

1. El escaso rigor de los procedimientos e instrumentos utilizados. Se suelen aplicar pruebas incompletas que no recogen datos de todas las destrezas lingüísticas. Habitualmente se trata de ejercicios tomados de manuales para inmigrantes o adaptados de pruebas convencionales. Suelen centrarse en aspectos de tipo léxico y en contenidos gramaticales simplificados.
2. La falta de criterios y niveles de dominio lingüístico. Por lo general se considera un único nivel común de dominio de la L2.
3. La ausencia de objetivos claros. No sólo no se sabe qué evaluar sino, sobre todo, para qué hay que evaluar. La ausencia de una finalidad clara en la definición de los programas de enseñanza de lenguas lleva a que no se pueda precisar el sentido de la evaluación.

³ Analizan los problemas que plantea la exclusión de estos aprendices de las pruebas generales de evaluación académica (National Assessment of Educational Progress —NAEP— en EE.UU).

⁴ Hace cuatro años, cuando empezaban a desarrollarse programas específicos de enseñanza de L2 en contexto escolar, ya señalábamos la tendencia de las administraciones a abandonar este tipo de actuaciones sin la evaluación de las mismas (Villalba y Hernández, 2004). Años después, desgraciadamente se cumplen tales previsiones y poco a poco las distintas comunidades autónomas están suprimiendo estos programas.

4. Aplicar pruebas de carácter general en las que no se recogen ni las particularidades lingüísticas de los contextos de uso de la L2, ni las características académicas o culturales de los aprendices.

En el caso de la evaluación de niños y jóvenes los resultados y la repercusión de la misma están condicionados por el contexto escolar en el que se produce el contacto y uso de la L2.

Damico (1991), identifica los siguientes problemas respecto a la evaluación de los jóvenes inmigrantes en este contexto educativo:

1. La mayor parte de estudiantes inmigrantes se encuentran en clases ordinarias con compañeros *nativos*. En este contexto, el aprendizaje *normal* de la L2 suele entenderse como «problemas lingüísticos».
2. A los aprendices inmigrantes se les suele comparar, en el aprendizaje de la L2 y en el de las materias escolares, siempre con los recién llegados y nunca con iguales con lo que no se llega a saber la evolución real que experimentan.
3. Los estereotipos respecto a la población inmigrante (concepto de *casta minoritaria* de Ogbu) lleva a que se les perciba como de baja inteligencia, de baja motivación y de baja capacidad para áreas como las matemáticas y determinadas actividades de clase. Como consecuencia se tienen bajas expectativas que llevan a un empobrecimiento de estos estudiantes no sólo a lo largo de su desarrollo académico, sino también en los momentos de evaluación.
4. Para la mayoría de estos aprendices, no se poseen datos acerca del nivel de competencia en la propia LM. En el caso de los más pequeños que están aprendiendo las dos lenguas a la vez, poco se conoce sobre su *proficiencia* en la LM. Para los mayores, se carece de registros escolares de sus países para documentar el nivel de habilidad lingüística e incluso, la trayectoria escolar.
5. Para los estudiantes inmigrantes la evaluación persigue objetivos diferentes de la que se establece para estudiantes nativos. Así, mientras en los programas de idiomas se quiere determinar el nivel de conocimiento lingüístico, en los programas para inmigrantes, se evalúa para determinar sus *déficits educativos* y adscribirlos a un grupo *especial* (a grupos de necesidades educativas especiales). Como consecuencia, los estudiantes están mal diagnosticados y adscritos en los programas de educación especial, lo que reduce sus potencialidades reales de aprendizaje.

La evaluación en contextos educativos requiere no sólo diseñar instrumentos específicos sino también, definir los propósitos y ámbitos de la evaluación. Pretender evaluar competencias lingüísticas aisladas del contexto de uso de la L2 resultaría incompleto y parcial. Para los niños y jóvenes escolarizados, la evaluación debe incluir también la lengua necesaria para acceder al currículum de las diferentes áreas⁵ y participar activamente en su proceso formativo.

⁵ Siguiendo la distinción de Cummins (1984) entre destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS, «Basic Interpersonal Communicative Skills») y competencia lingüística cognitiva/ escolar (CALP, «Cognitive/ Academic Language Proficiency»).

Sin embargo, este objetivo resulta sumamente complejo pues supone, entre otros aspectos, identificar los elementos lingüísticos implicados en cada uno de los contenidos curriculares. Recursos lingüísticos que no son exclusivamente la adquisición de un léxico específico sino que tienen que ver con los procesos cognitivos complejos y modelos textuales propios del medio educativo.

3. Lectura, escritura y conocimientos previos en la evaluación de L2

Uno de los mayores problemas con los que se encuentra la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas es no disponer aún de respuestas didácticas a la heterogeneidad de niveles formativos que se da entre los grupos de estudiantes. Por lo general, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha dirigido a grupos homogéneos de aprendices para los que se ha diseñado un modelo convencional de cursos de idiomas y de recursos didácticos. Los materiales y la mayor parte de la reflexión metodológica se dirigen a un aprendiz joven, formado y familiarizado con la cultura occidental. Por el contrario, los grupos de segundas lenguas suelen ser muy heterogéneos ya que están formados fundamentalmente por adultos, trabajadores, padres de familia, jubilados, etc. Pero sobre todo, están integrados por personas con distintos niveles académicos, con distintas trayectorias formativas y, sobre todo, con experiencias personales muy diversas.

Teniendo en cuenta estos condicionantes, en la evaluación de L2 no se pueden aplicar sin más pruebas estándar de enseñanza de idiomas. Es necesario diseñar instrumentos que eliminen la variable del dominio de la lectura y la escritura y de los conocimientos generales que se posean (Bialystok, 1978). Esto es así en primer lugar, porque en ambos casos y, en tanto que habilidades aprendidas, suelen adquirirse en la propia LM. En este sentido, el mejor indicador del desarrollo de la lectura en la L2 es el desarrollo que se posee en la L1 (Cummins, 1979, 1981; García- Vázquez *et al*, 1997⁶)

Por otra parte, el dominio y grado de desarrollo de la lectura es bastante desigual entre los diferentes sujetos y, en consecuencia también, entre los estudiantes que participan en los programas de aprendizaje de L2. Por lo general, un adulto medio de cualquier sociedad desarrollada posee unas exigencias lectoras muy limitadas en su vida cotidiana pues están reducidas a la llamada literatura gris (documentos administrativos e informativos). Mucho menor aún son las necesidades de expresión escrita que, además, en este tipo de documentos, exigen un determinado tipo de letra que suele ser en mayúsculas.

En el caso de los niños y jóvenes inmigrantes, la lectura y la escritura, además, son habilidades que se están desarrollando y que, por consiguiente, aún no se han dominado completamente. Si junto a esto tenemos en cuenta que aspectos como el léxico, la habilidad para contar historias o para definir palabras están estrechamente relacionados con el

⁶ Para una aproximación más detenida de las teorías sobre desarrollo lector en una L2 (Hipótesis de la Interdependencia Lingüística e Hipótesis del Umbral Lingüístico) puede consultarse Codina y Usó (2000).

desarrollo de la lectura (Genesse *et al.*, 2005), entenderemos la necesidad de identificar adecuadamente este componente en las pruebas de evaluación⁷.

Por otra parte, en cuanto a los conocimientos generales (o del mundo) se produce una situación similar en el diseño de las pruebas. El problema reside en este caso, en pensar que todos los sujetos compartimos idénticos referentes y conocimientos. Estos aspectos que pueden resultar en apariencia obvios, sin embargo son muy difíciles de ajustar en las pruebas porque exigen saber identificar previamente lo que es común y particular de entre los conocimientos que uno mismo posee.

Otros problemas de la evaluación de L2 enlazan con la forma en que se han adquirido los conocimientos de la nueva lengua y, por consiguiente, tiene también implicaciones organizativas y metodológicas. Nos referimos a la relación que existe entre conocimiento metalingüístico y conocimiento explícito gramatical y el nivel de expresión y comprensión oral que se posee en la L2. En otras palabras, resulta muy común en los grupos de estudiantes inmigrantes encontrarse con sujetos que pueden comunicarse con cierta fluidez en la L2 pero que carecen de los conocimientos específicos sobre los contenidos gramaticales de la lengua. Y esto es así por dos causas fundamentales:

- La forma en que se ha producido el aprendizaje mediante el contacto directo y espontáneo con hablantes y sin apenas actividades de aprendizaje formal.
- El nivel de estudios y experiencia académica previa que se posee.

La enseñanza de L2 lleva así a tener que reflexionar seriamente sobre la esencia de su evaluación y, en general, de los procesos de enseñanza/ aprendizaje de lenguas. Porque, si bien es cierto que aprendizaje *espontáneo* y *formal* son dos vías incuestionables para la *internalización* del conocimiento lingüístico (Littlewood, 1981), no lo es menos que la didáctica de la gramática es uno de los aspectos menos desarrollados en la enseñanza de idiomas.

Si entendemos la reflexión gramatical como apoyo para el desarrollo del conocimiento lingüístico, no puede ser que dicha reflexión se base en unos modelos textuales y unas técnicas académicas homogéneas.

¿Qué papel concedemos pues a la gramática en las pruebas de evaluación de L2? ¿Qué se evaluará, los conocimientos explícitos o implícitos, los conocimientos sobre la gramática de la lengua o el uso de dicha lengua? Preguntas como esta determinan el diseño de los programas y la formación de los grupos de aprendizaje. Determinan también el diseño de pruebas de evaluación porque, dependiendo del modelo de prueba, tendrán más facilidad los estudiantes con conocimientos lingüísticos adquiridos en programas formales de lengua y los que hayan utilizado manuales o gramáticas del idioma en cuestión. También tendrán más facilidad los estudiantes con un estilo de aprendizaje

⁷ Snow *et al.*, (1987), estudian la relación entre el desarrollo de la lectura con la habilidad para definir palabras y señalan que dicha relación aumenta a medida que avanza la escolarización (de segundo a quinto grado llega a triplicarse).

analítico o los procedentes de tradiciones pedagógicas menos innovadoras. Es el caso de aprendices autónomos o de los que han seguido algún curso de idiomas en su país. También es el caso de estudiantes orientales acostumbrados al estudio individual y a la atención formal a los contenidos. En ambas situaciones, esta mayor ventaja en gramática no guarda relación con los niveles comunicativos del sujeto. Es más, suele ocurrir que aprendices de este tipo como son chinos, japoneses, rusos etc., tengan enormes problemas en actividades de expresión y comprensión oral⁸.

4. Conclusiones

Entiendo que la evaluación debe responder a un plan educativo general para todos los usuarios en el que se fijan no sólo diferentes niveles de dominio lingüístico, sino sobre todo un proceso continuado. Es decir, evaluamos para conocer lo que alguien sabe hacer en cuanto a actividades comunicativas en una L2, la interpretación de los resultados es algo que se hace posteriormente. Conociendo un dato sobre dominio lingüístico lo podemos relacionar con aspectos socioculturales, con variables personales, laborales, grupales etc., para explicarlo. Adaptar la evaluación a las expectativas de uso de la lengua puede ser limitado porque se pierde el sentido de estímulo que tienen también este tipo de pruebas pero, sobre todo, no se cuenta que dichas expectativas son susceptibles de cambios. Es decir, el uso que se hace de la lengua por parte del hablante no nativo evolucionará o no dependiendo del nivel de integración que el sujeto defina en cada momento. La labor de las instituciones y actuaciones educativas en este campo consistirá en dar la posibilidad de alcanzar los niveles lingüísticos más altos dejando al propio sujeto que decida el grado y orientación que hará de la nueva lengua.

Por otra parte, la evaluación debe entenderse como un proceso amplio que supera el propio marco del aula de idiomas. En el aprendizaje de una lengua en contacto con la comunidad de habla, el conocimiento lingüístico se empleará para actividades formativas, laborales y de ejercicio de derechos y deberes ciudadanos. En este sentido el conocimiento de los diferentes niveles de competencia en la nueva lengua servirá para adecuar las exigencias y prácticas de cada una de esas áreas a los sujetos concretos.

La evaluación de L2 cumple así con una finalidad de progreso personal y social pues proporciona información que ayuda al aprendiz en su proceso educativo (en el caso de los más jóvenes) o en su dimensión laboral (para los adultos) Pero la evaluación sirve también para individualizar al aprendiz sustrayéndolo de ese colectivo social al que irremediablemente se adscribe y en el que se diluyen sus progresos y expectativas.

Con todo lo anterior pueden resultar cuestionables las pruebas de L2 para estudiantes inmigrantes fuera del aula de aprendizaje. Pese a todo, y si se decide evaluar el nivel de dominio lingüístico de estos aprendices habría que tener en cuenta los siguientes aspectos:

⁸ La explicación a este comportamiento no se debe exclusivamente a una desigual utilización de los procesos de monitorización, sino al diseño de la propia secuencia didáctica que se propone.

- No puede tratarse de un proceso diferente en los aspectos técnicos al que se sigue para otro tipo de alumnos.
- Debe ser diseñado, administrado y supervisado por entidades públicas para evitar las posibles malas prácticas de instituciones privadas.
- Debe realizarse al margen de criterios políticos y al margen de cuestiones como la ciudadanía y o la residencia.
- Debe ser gratuito o asequible.
- Debe centrarse no en las supuestas características socioculturales de los destinatarios sino en variables como:
 - Los diferentes usos que pueden hacer de las destrezas lingüísticas.
 - Los niveles de dominio previo de la lectoescritura.
 - Los conocimientos generales y académicos.
 - Las necesidades comunicativas.
- Debe orientarse a indicar perfiles de competencia (dominio de las diferentes habilidades de la lengua) más que a niveles generales de competencia.

Junto a estas consideraciones, creo importante que se conozcan y asuman las conclusiones a las que se llegó en el III Encuentro de Especialistas en Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes que se realizó en Granada en el año 2008⁹:

- I** La existencia de un currículum de enseñanza de L2 con orientaciones didácticas, criterios de evaluación y la certificación de los niveles de estudios, etc. son todos ellos garantías de una educación de calidad.
- II** Es legítimo que los centros que imparten enseñanza de L2 puedan expedir una certificación del programa impartido según los diferentes niveles lingüísticos trabajados.
- III** Para cualquier estudiante es una aspiración legítima poder contar con una información detallada acerca del desarrollo de su proceso formativo. En el caso de los trabajadores que aprenden lenguas, esta información puede tener, además, una dimensión de promoción laboral indiscutible. En consecuencia, la certificación de los estudios cursados, incluidos los de carácter lingüístico, es un derecho de todo trabajador que debe garantizarse por las diferentes instituciones responsables de los programas formativos.
- IV** Los diferentes tipos de acreditaciones de conocimientos lingüísticos (A1, A2 etc.) deben diseñarse por las administraciones públicas competentes.
- V** Las administraciones públicas deben orientar los programas de enseñanza de L2 estableciendo unos niveles mínimos comunes sobre los que diseñar las prácticas didácticas y referenciar las certificaciones.
- VI** Resulta necesaria una adecuación de los niveles de referencia del Marco Común Europeo de Referencia a las características específicas de los procesos de enseñanza/ aprendizaje de las Segundas Lenguas.

⁹ Accesible en: <http://segundaslenguaseinmigracion.org/documentos/granada/EvaluacEns2L.pdf>

- VII** Es necesaria la confección de pruebas adecuadas a las diferentes características de los usuarios de los programas de L2. No pueden aplicarse sin más pruebas estandarizadas diseñadas para un único perfil de estudiante y de situación de aprendizaje y uso de la lengua.
- VIII** La certificación debe estar expedida por instituciones públicas. Debe ser gratuita y generalizada para todos los estudiantes que cursen los estudios de L2 con independencia de otros requisitos administrativos.

Comenzaba este pequeño artículo planteando que la evaluación de L2 en adultos inmigrantes era una actividad parcial y respondían a criterios de exclusión. Adviértase el despropósito que supone evaluar una enseñanza para la que no existe un currículum ni orientaciones claras ni estándares de formación del profesorado. Actuar de este modo es empezar la casa por el tejado, pero por un tejado que lleva directamente a la puerta de salida.

La evaluación es una moda que recorre Europa. Personalmente me temo que acabará convirtiéndose en el mismo fantasma que la asoló el siglo pasado.

Referencias

- Damico, J.S. (1992). «Performance assessment of language minority students» en *Proceedings of the National Research Symposium on Limited English Proficient Students' Issues: Focus on Evaluation and Measurement*. Washington, DC : OBEMLA (pp.137-172)
- Codina, V. y Usó, J. (2000) «Influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua en la comprensión escrita de textos académicos». En C. Muñoz (ed), *Segundas Lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel, 299-315
- Balch, A. (et. al) (2008) *Language tests for social cohesion and citizenship – an outline for policymakers*, Strasbourg: Council of Europe, (accessible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ALTE_migrants08_final_EN.doc)
- Bialystok, E. (1978) «A theoretical model of second language learning» en *Language Learning*, Vol.28, 1, traducido en Licerias, J.M (comp.) 1992 *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid. Editorial Visor.
- Butler, F.A. & Stevens, R. (1997). *Accommodation strategies for English language learners on large-scale assessments: student characteristics and other considerations*. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, Standards and Student Testing.
- Culhane, F. (2004) «An Intercultural Interaction Model: Acculturation Attitudes in Second Language Acquisition» en *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1: 50-61
- Cummins, J. (1979) «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children» *Review of Educational Research*, 49: 222-251.
- Cummins, J. (1981). «The role of primary language development in promoting educational success for language minority students». In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- De Bot, K., et al. (1991): «An evaluation of migrant language teaching the Netherlands» en Koen Jaspaert y Sjaak Kroon (edt.): *Ethnic minority languages and education*, Amsterdam, Swets & Zeitlinger.

- Genesee, F., *et al.* (2005) «English Language Learners in U.S. Schools: An Overview of Research Findings» *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(4), 363-385
- Hakuta, K. & Valdes, G. (1994). *A study design to evaluate strategies for the inclusion of LEP students in the NAEP state trial assessment*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- J.-C. Beacco (2008), *The role of languages in policies for the integration of adult migrants*, Strasbourg: Council of Europe,.
- Littlewood, W. (1981): *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
- Panetta, L. (1999). *Foreign Language Education: If 'Scandalous' in the 20th Century, What Will It Be in the 21st Century?* Accesible en <http://language.stanford.edu/about/conferencepapers/panettapaper.pdf>
- Snow, C. E., *et al.* (1987). *Second language learners' formal definitions: An oral language correlate of school literacy* (Tech. Rep. No. 5). Los Angeles: University of California, Center for Language Education and Research.
- Villalba, F. y Hernández, M.^a T. (2008) «Características y definición de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes» en Susana Pastor y Santiago Roca (edit.) *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante, Universidad de Alicante
- Villarreal, F. (2009) *Enseñanza de la Lengua a Inmigrantes. Estudio de políticas de integración lingüística en tres países europeos y retos para el caso español*. Madrid, Ministerio de Trabajo e Inmigración.

ANEXO

Otras colaboraciones sobre segundas lenguas, currículo y alumnado inmigrante

Adaptación del portfolio para la evaluación de un área no lingüística

Concepción Francos Maldonado

Grupo de Educación Intercultural Eleuterio Quintanilla

El paso de las aulas de atención lingüística específica a las aulas ordinarias es uno de los aspectos educativos aún pendientes con el alumnado de incorporación tardía. Si bien en metodologías, agrupamientos, etc., se van dando algunos pasos, el tema de la evaluación sigue aplicando, en general, un modelo único, cuando sería necesario y justo un modelo diversificado que se base en el enfoque constructivista, que tenga en cuenta el papel activo del alumnado y los procesos de aprendizaje.

En este sentido, como instrumento de evaluación, el portfolio puede ser muy útil no sólo para la evaluación de la L2, sino de otras materias. Además, recoge la interacción que tiene el aprendiz con otras personas y registra sus experiencias y procesos de aprendizaje. Permite valorar y potenciar las diferentes lenguas del alumnado y propiciar que el resto del alumnado las conozca. Recoge los conocimientos adquiridos previamente y fuera de lo escolar: en la familia, en la experiencia vital.

Puede, en definitiva, ser un instrumento de evaluación muy útil en diferentes materias. Por ejemplo en Ciencias Sociales, aplicando, especialmente, los apartados de biografía lingüística y dossier, puede dejar constancia de conocimientos previos, del proceso de trabajo y aprendizaje con diferentes tipos de textos (testimonios, gráficos, cronologías,...), y de los procedimientos seguidos (*definir* conceptos, *consultar* fuentes primarias, *analizar* fuentes gráficas,...), propiciando aprendizajes más interdisciplinares y autónomos.

Introducción

La evaluación de lenguas extranjeras y segundas lenguas ha experimentado muchos cambios en los últimos años, paralelamente a la evolución de la lingüística, la didáctica, las nuevas tecnologías, etc. De modo que ha ido cambiando la concepción de la evaluación y los instrumentos utilizados. Sin embargo, en el caso de segundas lenguas en contexto escolar hay que desarrollar aún muchas cuestiones que permitan una evaluación diversificada y equitativa.

1. Español segunda lengua en contexto escolar

Hablar de segundas lenguas y lenguas extranjeras lleva a veces a confusión, siendo una cuestión abordada por numerosos autores y autoras que han tratado de establecer una distinción

matizada entre ambas. Entre las diferentes investigaciones y definiciones recogemos una de las que consideramos más claras:

« (...) cuando (la lengua)...se halla en el contexto inmediato del aprendiz y éste puede entrar en contacto inmediato con ella, escucharla o hablarla, usarla, en definitiva, también fuera del aula, nos encontramos en una situación de segunda lengua propiamente hablando». Pastor (2004:66):

Sabemos que conocer la lengua/ lenguas del lugar al que se llega es una de las primeras necesidades que tiene la población extranjera, siendo un factor fundamental para su incorporación activa en la sociedad y, en el caso de estar en edad escolar, una exigencia básica para acceder al currículo escolar. Cummins (1984) señala la necesidad de diferenciar entre una competencia comunicativa en una L2 y la competencia académica. En las situaciones formativas aumenta el nivel de exigencia cognitiva, al tiempo que disminuyen los apoyos contextuales.

Siguiendo los ámbitos que señala el MCER, el alumnado en edad escolar usa la lengua en el ámbito privado, social y académico. Los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de EL2 en este contexto son que el estudiante adquiera una competencia comunicativa con la que pueda desenvolverse en el entorno y una competencia lingüística académica que le permita acceder a los contenidos de las diferentes áreas curriculares. Es decir, en el contexto escolar el alumnado también adquiere técnicas de estudio y procedimientos.

Así Hernández y Villalba (2006: 28) señalan, entre otros contenidos de procedimientos para alumnado de primaria y secundaria, los siguientes:

- Adecuar la actuación a las rutinas y procedimientos de clase.
- Comprender enunciados, instrucciones...
- Solicitar ayuda.
- Utilizar distintas técnicas de lectura.
- Manejar diferentes fuentes de información.
- Comparar y contrastar informaciones.
- Utilizar diccionarios,...para resolver dudas léxicas.
- Aplicar pautas de composición escrita.
- Evaluar las tareas y los aprendizajes realizados.

Por lo tanto, la enseñanza-aprendizaje de español en contexto escolar tiene algunos grandes retos por desarrollar, uno de ellos es hacer posible que el alumnado extranjero de incorporación tardía y en proceso de adquisición de la L2, acceda a las competencias básicas del currículo, la lengua de instrucción, a la que volveremos más adelante.

Varios autores señalan la importancia de la lengua como medio de aprendizaje, entre otros, Cummins (1979b; 2002; 2005) Mohan (1993) Coelho (2005; 2006), Villalba y Hernández (2004; 2008), Trujillo (2005), pero también destacan (Mohan,1986) que el *input* de la escuela puede ser poco significativo, pues, en ocasiones, plantea unas exigencias cognitivas superiores a las destrezas lingüísticas necesarias para afrontarlas.

Documentos como las Propuestas de Alicante, en el apartado la enseñanza de L2 para niños/ niñas y jóvenes, propone que paralelamente al desarrollo de la adquisición de una competencia comunicativa básica es necesaria la iniciación y paulatinamente la profundización en la competencia lingüística académica o lengua de instrucción.

En el contexto escolar, en definitiva, como decíamos, se trata de dotar al alumnado de la lengua necesaria para seguir las áreas curriculares, la lengua de instrucción. Villalba y Hernández

(2004) señalan que la lengua académica o mejor la lengua de instrucción (ELI) incluye una serie de aspectos como: 1. la lengua del profesorado: instrucciones para la realización de actividades (lee, deletrea, subraya,...); 2. estrategias comunicativas por parte del alumnado para interactuar con el profesorado (¿Puede repetir, por favor?); 3. estrategias de aprendizaje como el uso de diccionarios, bibliotecas, Internet y diferentes fuentes de información; 4. comprensión y uso de diferentes tipos de textos: mapas, índices; 5. técnicas como el subrayado, el esquema, el resumen; 6. léxico específico de las diferentes asignaturas. Además de destacar la necesidad de trabajar la comprensión lectora, resaltan, también, la importancia de plantear al alumnado en la enseñanza de la L2 actividades que les hagan familiarizarse con las estrategias de aprendizaje que se requieren para dominar las técnicas, los procedimientos y los conceptos de las asignaturas no lingüísticas. Resaltan la importancia de actividades con estrategias de resolución de problemas. Concretamente la definen así: Villalba y Hernández, (2005: 56):

«[La lengua de instrucción no es sólo el léxico] es el conjunto de recursos verbales y no verbales que se utilizan para la transmisión y apropiación del currículo educativo. Por tanto, también incluye los esquemas de conocimiento que se activan, la forma en que se procesa la información, los roles que desempeñan los distintos participantes, los textos que se manejan y el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas.»

Pero son varias las dificultades con las que se encuentra el alumnado de incorporación tardía, entre otras, podemos citar: la edad a la que llega al nuevo país, el sistema educativo y el entorno sociocultural y natural nuevos y los aspectos afectivos vinculados con el hecho de aprender una nueva lengua y la vulnerabilidad que puede implicar no poder desenvolverse en ella, pero también por las separaciones de personas queridas, así como de la cultura de la que proceden y los posibles choques culturales con la nueva, además de con prejuicios, estereotipos, racismo; con un currículo que necesita reformularse desde perspectivas interculturales, etc.; y relacionado con ello están las bajas expectativas que se tienen con respecto al alumnado extranjero, lo que se muestra en la indefinición a la hora de establecer objetivos educativos y el bajo nivel de exigencia académica e individual (Villalba, 2008), y por otra parte, una evaluación poco diversificada.

2. Español segunda lengua en contexto escolar y evaluación

Decíamos más arriba que si bien en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas se van dando algunos pasos en metodologías, agrupamientos, etc., en la evaluación se sigue aplicando, en general, un modelo único, cuando sería necesario y justo un modelo cualitativo, diversificado, que se base en el enfoque constructivista, que tenga en cuenta el papel activo del alumnado y los procesos de aprendizaje, que sirva de retroalimentación para replantear lo propuesto si es necesario.

Según Damico (1999), citado por Villalba (2008), entre los problemas que se encuentran para la evaluación de jóvenes extranjeros figuran los siguientes:

- Estar en clases ordinarias con jóvenes «nativos», y en ese contexto el aprendizaje normal de la L2 se entiende como problemas lingüísticos.
- Evaluarles para descubrir carencias, lo que lleva a que muchas veces puedan acabar mal diagnosticados y en grupo de compensación educativa. Cuestión que va ligada a las bajas expectativas que mencionábamos más arriba.

La evaluación, pues, además de lo que señalábamos anteriormente, debería diferenciar la adquisición de la competencia comunicativa básica de la curricular.

3. El PEL como instrumento de evaluación de áreas no lingüísticas

Por lo que hemos ido exponiendo, es necesario un modelo de evaluación flexible, que permita valorar la diversidad del alumnado y que se centre en los procesos. Un instrumento que puede contribuir a este tipo de evaluación es el PEL.

A partir del MCER se desarrolla el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL), que es una recopilación de información que se va generando en el proceso de aprendizaje, con unas características: es una selección de trabajos significativos que permite la reflexión sobre el trabajo realizado, y su progreso, a la vez que muestra la diversidad de cada alumno/a, pues habrá aspectos específicos de cada estudiante.

Diferentes autores han destacado el interés del portfolio y algunas de sus características, entre ellos Cassany (1999) considera que este instrumento de evaluación:

- tiene al estudiante como protagonista del aprendizaje,
- se orienta hacia los procesos,
- es interdisciplinar,
- es flexible, porque se integra en diferentes metodologías y permite evaluar de otro modo.

Martin Peris (2007) por su parte añade a lo anterior que permite desarrollar actitudes y valores positivos con respecto al aprendizaje de lenguas —también las minoritarias— a lo largo de la vida, respecto a la diversidad cultural y lingüística y la interculturalidad.

Además permite ir tomando conciencia de los propios estilos de aprendizaje, las estrategias que se emplean para aprender y las que utilizan los compañeros y compañeras.

El PEL consta de tres partes diferenciadas:

El *Pasaporte Lingüístico*: ofrece una visión global del dominio de una lengua en un momento concreto. Se plantea en términos de destrezas basadas en los niveles del Marco Común Europeo. Recoge las calificaciones formales que incluyen auto-evaluación, evaluación del profesorado, instituciones, exámenes oficiales, etc.

La *Biografía Lingüística* refleja la implicación del /la estudiante en su propio proceso de aprendizaje. En ella autoevalúa, valora y reflexiona acerca de sus conocimientos en una lengua determinada. Incluye las experiencias culturales obtenidas fuera del entorno educativo formal.

El *Dossier* incluye materiales que documentan sus experiencias, su recorrido de aprendizaje, sus resultados.

Especialmente la biografía y el dossier se pueden adaptar a las áreas no lingüísticas, para lo que se necesita fomentar diferentes formas de trabajo que permitan poner en estrecha relación enseñar y aprender. Los *proyectos de trabajo* son una vía para ello, pues los temas que se plantean (tema, problema, definición de un concepto,...) hay que resolverlos a partir de una estructura y diferentes tareas, tienen carácter procedimental y se basan en el tratamiento de la información; y la construcción del conocimiento se hace de modo compartido.

4. Algunas propuestas de trabajo. El PEL y el área de ciencias sociales

En las propuestas que planteamos partimos, como decíamos, del trabajo por proyectos, pues consideramos que a partir de las características que acabamos de señalar de los mismos, entre otras cuestiones, permiten un aprendizaje más significativo y compartido, desarrollan la autonomía a través del aprender a aprender, así como la competencia plurilingüe e intercultural.

Una de las áreas que elegimos para aplicar el portfolio es la de Ciencias Sociales. En esta área el peso de la información tiene estrecha relación con la comunicación lingüística, y requiere habilidades para utilizar diferentes modelos textuales: la descripción, la narración, la exposición, la argumentación,...

Un tema básico del currículo de Ciencias Sociales es, por ejemplo, los países del mundo, de 1.º de ESO, relacionado con el bloque 1—Localización espacial—, y con el bloque 2 —La Tierra y los medios naturales: localización de continentes, países y caracterización.— Es un tema que se trabaja de modo específico en Ciencias Sociales en 1.º de ESO, y en el Aula de EL2 en distintos momentos y con diferentes grados de profundidad.

Procedimiento de trabajo

Tras la selección del tema de modo colectivo, se elabora un índice de trabajo (que puede tener varios momentos) a través del que se planifica el desarrollo del tema planteado. La elaboración del índice es un aspecto de gran interés, pues permite organizar el trabajo y facilita ver si se ha aprendido lo que se propone en el proyecto, además es un indicador de conocimientos previos. Después se realiza la búsqueda de información a través de diferentes fuentes: escritas (libros, prensa, folletos, etc.), Internet, especialistas, familiares, profesorado, otros/as compañeros/as,... En este apartado es de interés el referente de *la biografía* del PEL, en este caso no sólo lingüística, sino de recorrido personal (¿qué conoce del tema?, ¿en qué lenguas?, ¿dónde lo ha estudiado?, ¿con qué materiales?, ¿quién se lo ha enseñado: profesorado, familia, personas amigas, etc.? A continuación se procede al tratamiento de la información: ver qué visiones de la realidad ofrece (datos, opiniones, hipótesis,...); y se aplican procedimientos: clasificación, representación, síntesis; se plantean relaciones causales, nuevas preguntas, etc. Seguidamente se realiza un informe de síntesis, que puede estar escrito en formato papel y electrónico —en word y en power point, por ejemplo ...—, en el que se incluyen imágenes, dibujos,... y que se presenta oralmente al resto de la clase. El otro elemento del PEL que puede ser muy útil para la evaluación en las diferentes áreas es el *dossier*, el cual ordena y presenta el recorrido de lo estudiado, según los procedimientos y las actividades seguidas, siendo, por tanto, un elemento esencial de la evaluación formativa.

Para crear el *dossier*, en primer lugar, se selecciona la documentación relevante que se pueda archivar en él. Se incluirán escritos en formato papel o electrónico, desde el guión o el índice, a los textos elaborados en borrador y los finales (en formato papel, electrónicos,...), grabaciones, vídeos; documentos de interés que muestren la capacidad de comprensión lectora, así como materiales relacionados con la biografía lingüística y vital (mapas, planos, fotos, billetes, folletos,...)

También tiene interés crear un *fichero de errores* (lingüísticos, de procedimientos,...) que permitirá analizarlos y buscar medidas para superarlos; así como un *fichero de léxico* (puede incorporar léxico de lengua general y específico del tema, por ejemplo definiciones,...) con términos que son frecuentes o básicos, y también aquellos que tienen dificultad —para poder recurrir a ellos e incorporarlos hasta que estén afianzados y formen parte del lenguaje habitual del alumnado—, o aquellos que tienen valor funcional en el aprendizaje de la materia.

También se realizan unas tablas informativas (anexo) de recogida de información sobre el proceso de aprendizaje y lo aprendido. La tabla 1 es de autoevaluación, que pretende ayudar al alumnado a reflexionar sobre el propio proceso y estilo de aprendizaje, así como a reconocer su plurilingüismo. Las otras cuestiones ¿qué he aprendido?, etc. le permiten tomar conciencia de lo que ha aprendido nuevo y cómo lo ha hecho (con ayuda del profesorado, de compañeros/compañe-

ras, a través de libros, atlas, Internet, etc.), así como lo que tiene que mejorar, a cuya cuestión le va a ayudar también el fichero de errores.

La ficha de seguimiento del profesorado trata de recoger de forma estructurada y de modo básico aspectos de lengua general y académica así como procedimientos, habilidades y competencias básicas, plurilingües y pluriculturales.

En la ficha de co-evaluación, se realiza una lectura detallada de la ficha entre alumnado y profesorado para entender bien el significado de los descriptores, pues se refieren a los conocimientos previos y a los conseguidos tras trabajar el tema en cuanto a conceptos, procedimientos y destrezas del área no lingüística, así como al proceso de elaboración del guión-índice, la recogida de información y la elaboración de dicha información y el uso de las TIC.

En definitiva, creemos que el Portfolio Europeo puede contribuir a realizar una evaluación más equitativa, atendiendo a la diversidad del alumnado, al plurilingüismo, a las estrategias y estilos de aprendizaje, a la reflexión y la implicación en el propio proceso de aprendizaje, fomentando la negociación entre docentes y estudiantes y entre estudiantes entre sí y la conciencia intercultural, caminando hacia la competencia intercultural.

Bibliografía

- Cassany (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. y otros (2004). *Portfolio de las lenguas para secundaria y Guía portfolio para docentes*. Madrid. MECD, [http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos\(>PORTFOLIO EUROPEO>PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS](http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos(>PORTFOLIO EUROPEO>PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS)
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. ICE-Horsori.
- , (2005). «La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación» en Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (coords). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. 91-111, Barcelona, ICE-Horsori.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. MECD, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Cummis, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid, Morata, 2002.
- Hernández y Villalba (2004) «La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Dirigido por Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, pp. 1225-1258, Madrid, SGEL.
- , (2005). *Español como Segunda Lengua*. Libro del profesor. Madrid. Anaya.
- Martin Peris (2007). »El portfolio europeo de las lenguas PEL en la enseñanza secundaria en España», en *Carabela*, n.º 60. SGEL.
- Mosaico*, 9 *Marco Común Europeo de Referencia y Portfolio de las Lenguas*. <http://www.sgci.me.es/be/media/pdfs/articulos/Mosaico091.pdf>
- Pastor Cesteros, S. (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Universidad de Alicante.
- Hernández, M.ª T., Roca Marín, S. y Villalba Martín F. *Las propuestas de Alicante*, SGEL
- Trujillo, F. (2005). «La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación». En *RedELE*, n.º 4. Junio, 2005. En línea. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/redele/revista4/trujillo-shtml>
- Villalba, F. (2008), «La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículo» en I. Ballano (coord.). *I Jornadas sobre lenguas, currículo y alumnado inmigrante*, Bilbao. Universidad de Deusto, pp. 95-126.
- «Aproximaciones al español como lengua de instrucción» en *Linred*. Revista electrónica de lingüística, N.º V, Monográfico: *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. En línea. Disponible en www.linred.com.

Anexo. Tablas de seguimiento de evaluación1. *Autoevaluación*

Nombre

¿En qué lengua?	¿Qué conocía del tema?	¿Qué he aprendido? ¿Dónde lo he aprendido?	¿Qué me ha ayudado a aprenderlo?	¿Cómo aprendo (leo, tomo notas, pregunto dudas, busco información en libros, Internet,...)...?	¿Qué tengo que mejorar?

2. Documento de seguimiento del profesorado

Nombre:		Curso:					
UNIDAD DIDÁCTICA:		1	2	3	4	5	
Consecución de la tarea final							
Progreso durante la realización del trabajo							
Presentación del trabajo							
Resultado final							
Destrezas de aprendizaje	Busca diferentes fuentes de información						
	Utiliza las ayudas y fuentes recogidas						
	Trabaja con el ordenador y fuentes de Internet						
Destrezas sociales e interculturales	Participa activamente						
	Trabaja con autonomía						
	Colabora						
	Muestra	Respeto por otras formas de vida					
		Respeto y curiosidad por otras lenguas					
		Conciencia de que las normas sociales y convenciones no son universales					
		Respeto por compañeros y compañeras					
		Actitud positiva					
Interés por la información encontrada.							
Destrezas con la lengua	Comprensión oral	Comprende instrucciones orales.					
		Reconoce palabras clave					
		Extrae información de mensajes orales breves y contextualizados.					
		Identifica información específica					
	Producción oral.	Es capaz de decir palabras clave del tema					
		Utiliza la lengua de forma adecuada.					
		Reproduce adecuadamente breves mensajes y descripciones.					
		Produce breves mensajes autónomamente.					
	Comprensión lectora y expresión escrita.	Es capaz de comprender el código escrito del tema	Palabras				
			Frases / Oraciones				
			Textos.....				
		Interpreta globalmente mensajes escritos					
		Extrae información específica de mensajes escritos.					
		Lleva a cabo instrucciones escritas.					
		Produce información escrita basada en modelos.	Palabras				
			Frases / Oraciones				
			Textos				
Produce breves mensajes escritos de síntesis							
Léxico							
Gramática							
Coherencia							
Cohesión							
Adecuación							

3. Documento de co-evaluación

NOMBRE:		CURSO:				
UNIDAD DIDÁCTICA:		1	2	3	4	5
Conocimientos	Previos :					
	Tras estudiar el tema					
	— Conceptos: (continente, país, ciudad, relieve,...)					
	Interpretación de símbolos... (leyenda del mapa,...)					
	Localización en un mapa (Fuente: mapamundi, atlas,...continentes, países,)					
	— Describir un país (características básicas de un país: de geografía física, humana, arte,...)					
Proceso de planificación del trabajo	Colaboración					
	Guión-índice	Búsqueda				
		Selección				
		Organización				
		Redacción del guión- índice				
Proceso de búsqueda de información	Colaboración					
	Información	Búsqueda				
		Selección				
		Organización				
		Elaboración de un informe (combinar información textual y gráfica: mapas, imágenes,...) Identifica elementos..... Integra informaciones.....				
Realización del trabajo	Uso del idioma	Oral				
		Escrito				
	Uso de NNTT	Organización				
		Variedad				
		Interés				
		Amenidad				
Calificación:						
Observaciones y sugerencias:						

Emozioak etorkinen hizkuntzetan: estrategia linguistikoak eta euron pertzepzioa

Urtza Garay, Aintzane Etxebarria, Iñaki Gaminde, Asier Romero eta Kepa Larrea

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

El objetivo de este trabajo es doble: por una parte, analizar las estrategias lingüísticas que utilizan los emigrantes para expresar emociones en su lengua; y por otro lado, ver cómo identifican esas emociones los hablantes bilingües vascos. Para el primer objetivo hemos utilizado los análisis lingüísticos para analizar las características acústicas. Para conseguir el segundo objetivo hemos utilizado los test de percepción. En esta sociedad de migraciones, nuestras escuelas se están llenando de lenguas que desconocemos. Así, la competencia comunicativa intercultural toma especial relevancia, y consideramos que dentro de ella se debe desarrollar la habilidad de percibir emociones en otras lenguas.

1. Sarrera

Ikasle etorkinak etortzeak ikastetxeetan entzuten diren hizkuntzen kopurua handitu du, eleaniztasun fenomeno berri bat sortaraziz. Testuinguru horretan, emozioek berebiziko garrantzia hartu dute. Emozioen adierazpena gizakion eguneroko komunikazioarekin lotzen den ekintzarik garrantzitsuenetakoa da; zer esanik ez, ikasle heldu berriek bizi dituzten lehen eskola egunetan. Denbora tarte horretan alde afektiboa zaintzeak ezinbesteko garrantzia hartzen du, ikaslea ikaste-txean ekandu behar baita eskola-bizitzan.

Horrela, afektibitatea emozioen adierazpenei hertsiki lotuta doa; nahiz eta emozioa bera zer den ez dagoen oso argi; egin diren bibliografía araketetan ere definizio ugari agertzen dira (Liscombe, 2007). Definitzea zaila izanagatik, zailagotzat jotzen da nola adierazten diren emozioak.

Gure ustea izan da, batetik ez dagoela unibertsal absoluturik emozioak adierazteko, hizkuntza bakoitzak bere estrategiak aukeratzen dituenz gero, hizkuntza ezezagun baten aurrean errakuntzak gertatzen direla, hain zuzen, hori ekiditeko bidea hizkuntzak entzutea izan daitekeelakoan gaude.

Hortaz lan honen helburu orokorra, Gamindek (2007) irekitako bideari jarraituz, hurrengo galdera hauei erantzutea da: zer-nolako desberdintasunak daude hizkuntza batzuetan emozioak adieraztean? Desberdintasunak desberdintasun, atzematzen al dituzte euskaldu elebidunek emozioak, nahiz eta hizkuntza bera ulertu ez?

Galdera hauen erantzunak emateko bidean, lana bost zati nagusitan banatuta aurkezten dugu. Bigarren zatian, pertzeptzio testa egiteko erabili dugun *corpusa* nola osatu dugun aztertzen da, era berean, datuen azterketa akustikoa eta pertzeptzio testak burutzeko erabili dugun metodologia azaltzen da. Hirugarren zatian, datuen azterketa akustikoen emaitzak emango ditugu. Laugarren zatian, pertzeptzio testen emaitzak aztertu eta eztabaidatu egingo dira. Azkenik, bosgarren zatian, ondorioak eta hurrengo lanetarako proposamen batzuk iradokiko dira.

2. *Corpusa* eta metodologia

Hemen aurkezten dugun azterketa egin ahal izateko, gure inguruan bizi diren etorkinekin burutzen ari garen proiekturako (Ahodiker, 2011) jaso ditugun 11 hizkuntza aukeratu ditugu eta eurotariko bakoitzeko oinarrizko hiru emozio.

Aukeratu ditugun hizkuntzak Amazigh, Marokoko Arabiera, Brasilgo Portugesa, Errumaniera, Norvegiara, Errusiera, Fang, Edo, Turkiera, Txinera eta Guaraniera izan dira. Hizkuntzen arteko distantzia geografikoaz gain, distantzia linguistikoa handia dagoela esan dezakegu. Ethnologue (Lewis, 2009) datu basearen arabera egindako sailkapena erabilita, aukeratu ditugun hizkuntzak familia nagusien arabera honela multzoka ditzakegu: Amazigh eta Arabiera, Afro-asiarrak; Edo eta Fan, Niger-kongoarrak; Errumaniera, Errusiera, Norvegiara eta Portugesa, Indoeuroparrak; Turkiera, Altaitarra; Txinera, Sino-Tibetarra eta Guaraniera, Tupiarra.

Pertzeptzio testak egiteko, hizkuntza horietako bakoitzeko emozio bi aukeratu ziren eta lekukoek entzungo zituzten estimuluak fitxategi bakar baten batu ziren. Denetara 22 esaldi izan ziren eta hizkuntzarik hizkuntza entzunarazi zitzaizkien lekukoei bi aldiz.

Azterketa akustikoak egin ahal izateko «Praat» programa erabili dugu (Boersma eta Weenink, 2009). Programa honen bidez oinarrizko maiztasuna, energia, iraupena eta beste hamaika gauza azter daitezke.

Lekukoak Bilboko Irakasle Eskolako 3. mailako ikasleak izan dira, denak elebidunak dira eta euren adinak 20 eta 38 urte artekoak diren arren, gehienak 20-24 urte artekoak izan dira (28, %70). Euren ama-hizkuntzari dagokionez, % 40k euskara daukate ama hizkuntzatzat eta % 60k gaztelania. Lekukoen jatorri geografikoa kontuan hartzea interesgarria izan daiteke euskara eta gaztelania erabiltzeko dauden aukerei dagokienez, izan ere, lekukoek ingurune soziolinguistikoa ez dira bat, ez eta urrik eman ere. Hori dela eta, 1. taulan lekukoak euren eskualdeen eta ama hizkuntzaren arabera sailkatuta aurkezten ditugu. Lekuko guztiak bizkaitarrak izan direnez gero, Bizkaia lau eskualdetan sailkatuta aurkezten dugu:

1. **Mendebaldea:** Gallarta, Zalla, Zierbena eta Santurtzi.
2. **Bilbo aldea:** Bilbo, Basauri, Arrigorriaga, Loiu, Erandio, Leioa eta Getxo.
3. **Hego ekialdea:** Larrabetzu, Zeberio, Galdakao eta Zornotza.
4. **Ipar ekialdea:** Gatika, Morga, Gernika, Busturia, Bermeo, Aulesti, Berriatua eta Ondarroa.

Lekukoak talde bitan banatuta burutu zen testa. Hasieran erantzun orria banatu zitzaien; bertan euren adinari, jatorriari eta ama hizkuntzari zegozkien datuak bete behar izan zituzten. Erantzun orrian, hizkuntzen izenak eta balizko emozioak agertzen ziren zerrendatuta, esaldi bakoitzaren azpian markatzeko ustezkoa. Behin azalpenak emanda, lekukoek hizkuntza bakoitzeko esaldi biak entzun zituzten jarraian belarria zelanbait egiteko, eta gero, banan entzundakoan perzibitzen zuten emozioa idatzi behar izan zuten erantzun orrian.

1. Taula

Lekuko en sailkapena eskualde eta euron ama hizkuntzaren arabera

Eskualdea	Orotara		Euskara		Gaztelania	
	Kopurua	%	Kopurua	%	Kopurua	%
Mendebaldea	10	25	0	0	10	100
Bilbo alde	16	40	3	18,75	13	81,25
Hego ekialdea	5	12,5	4	80	1	20
Ipar ekialdea	9	22,5	9	100	0	0

3. Datuen azterketa akustikoa

Atal honetan, aukeratutako hizkuntzetan oinarritako emozioak adierazteko erabiltzen diren estrategia linguistikoak ikertzeko, nahiz agerian jartzeko egin dugun azterketa akustikoa eta beronen emaitzak emango ditugu.

Emozioak adierazteko erabiltzen diren estrategia linguistikoak fonetikoak dira, oro har. Estrategia horietako batzuk nahikoa orokorrak direla ere adierazten da (Makarova. eta Petrushin, 2003). Liscombe-k (2007) laburbiltzen ditu ezaugarri horietako batzuk: f0ren batez bestekoa (Xf0), f0ren bariazioa (f0b), energiaren batez bestekoa (Xe) eta hizkera erritmoa (he), besteak beste. 2. taulan ikusten den moduan, ezaugarri horien maila ere adierazten da emozioak. Esan dezagun bidenabar, emozioen maila horien bidez, poza eta haserrea ez direla bereizten.

2. Taula

Emozioen ezaugarri prosodikoak laburpena Liscomberen (2007) lanetik egokitukoa

Emozioa	Xf0	f0b	Xe	he
haserrea	altua	altua	altua	arina
poza	altua	altua	altua	arina
tristura	baxua	baxua	baxua	geldoa

Hemen aukeratu ditugun hizkuntzen analisia egin ahal izateko ezaugarri akustiko berberak erabiliko ditugu, hots, f0ren batez bestekoa, f0ren ibiltartea (f0 ib), energiaren batez bestekoa (db) eta esaldiaren luzera (ms). Emaitzak 3. taulan agertzen dira, hizkuntza bakoitzeko aukeratu ditugun hiru emozioen arabera.

Horretaz gain, hizkuntza batzuetan ahots kalitateari ere erreparatuko diogu, izan ere, geure datuen arabera, parametro honek garrantzia izan lezake. Ahots kalitatea aho-korden itxiera eta irekiera mailekin lotuta dago; beronen arabera mutur bietan, hau da itxiena eta irekiena, ditugu; bata karrankaria eta bestea murmurikatua izanik (Ladefoged eta Maddieson, 1996).

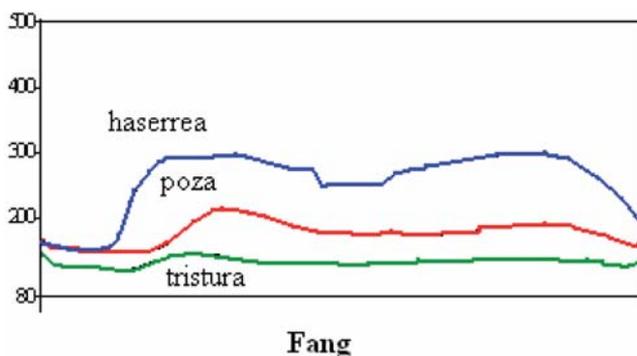
f0ri dagokionez, eta 3. taulan ikusten den bezala, batez bestekorik baxuena tristura adierazteko erabiltzen da hizkuntza guztietan, Errumanieraz eta Norvegieraz izan ezik. Altuenen banaketa ez da bat bera ere hizkuntza guztietan; hala, Amazigh, Arabiera, Errumaniera eta Norvegiera hizkuntzetan f0rik altuena poza adierazteko erabiltzen den artean, Edo, Fang, Portugesa, Txinera, Turkiera eta Guaraniera hizkuntzetan altuena haserrea adierazteko erabiltzen da.

3. Taula

Hizkuntza bakoitzaren emozioekin hartu ditugun izarien emaitzak

Hizkuntza	Emozioa	f0	f0 ib	db	ms
Amazigh	poza	133	111	79,76	940
	tristura	76	38	71,86	882
	haserrea	113	47	79,99	917
Arabiera	poza	157	68	76,62	721
	tristura	139	93	69,63	531
	haserrea	148	57	70,84	549
Edo	poza	138	66	76,42	866
	tristura	129	93	74,8	1031
	haserrea	190	148	83,54	806
Fang	poza	180	66	83,09	669
	tristura	134	30	75,46	649
	haserrea	258	149	88,45	563
Errumaniera	poza	181	102	69,61	1170
	tristura	157	68	67,72	1270
	haserrea	134	46	67,43	1040
Errusiera	poza	267	75	70,68	1143
	tristura	234	152	63,18	1217
	haserrea	261	105	86,57	1222
Norvegiera	poza	273	267	79,29	928
	tristura	243	66	77,33	1010
	haserrea	225	176	83,08	945
Portugeses	poza	233	117	83,02	1018
	tristura	171	43	72,39	935
	haserrea	340	383	86,08	1240
Txinera	poza	188	216	79,5	569
	tristura	163	117	73,6	664
	haserrea	200	253	77,13	538
Turkiera	poza	156	142	76,44	1180
	tristura	100	38	70,28	1190
	haserrea	176	145	77,42	1220
Guaniera	poza	208	90	75,80	1450
	tristura	206	158	74,47	1320
	haserrea	236	64	79,55	1120

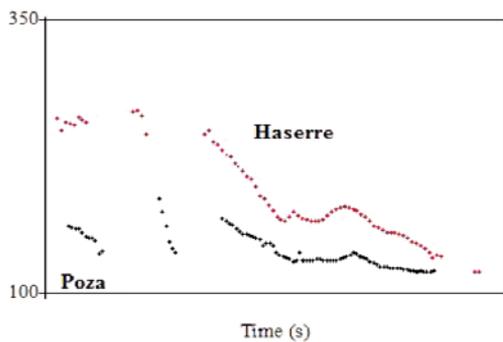
f0ren ibiltarteari bagagozkio, poza adierazteko erabiltzen da handiena Amazigh, Errumaniera eta Norvegiera hizkuntzetan. Haserrea adierazteko ibiltarterik handiena agertzen zaigu Edo, Fang, Portugesa, Txinera eta Turkiera hizkuntzetan eta, azkenik, tristura adierazteko Arabiera, Errusiera eta Guaranieraz. Ibiltarterik handienak ez dira esaldien gune berberetan gertatzen hizkuntza guztietan; hizkuntza batzuetan f0 osoa antzera geratzen da emozio guztietan, Fang hizkuntzan esaterako (1. irudian).



1. Irudia

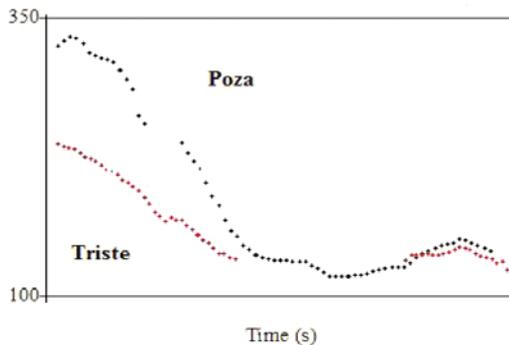
Fang hizkuntzaren f0 kurbak; badirudi oinarritzko maiztasuna parametro garrantzitsua dela emozioak bereizteko, hirurak oso desberdin agertzen dira eta

Beste kasu batzuetan, aldagetak hasierako gunean gertatzen dira, eta ibiltarteari eutsi egiten zaio emozio guztietan; hau Edoz (2. irudia) eta Txineraz ikus dezakegu (3. irudia).



2. Irudia

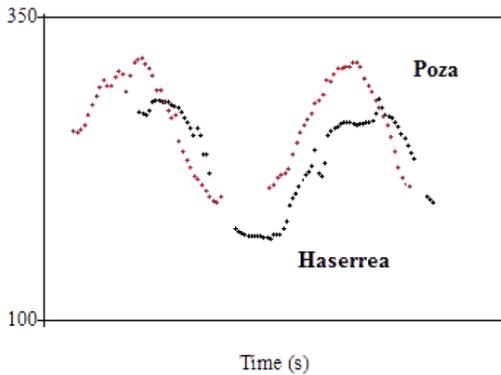
Edo hizkuntzaren emozioen f0 kurbak



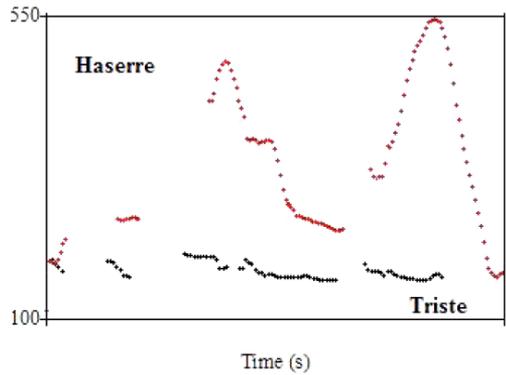
3. Irudia

Txineraren f0 kurbak

Azkenik, eta Norvegieraz (4. irudia) eta Portugesez (5. irudia) ikus daitekeen bezala, hasierako eta amaierako guneetan gertatzen dira f0ren aldaketa nagusiak, eta ibiltarteak garrantzia daukan arren, badirudi konfigurazioetan erakusten diren desberdintasunak azaltzeko desberdintasun fonologikoak ere proposa daitezkeela.



4. Irudia
Norvegieraren f0 kurbak

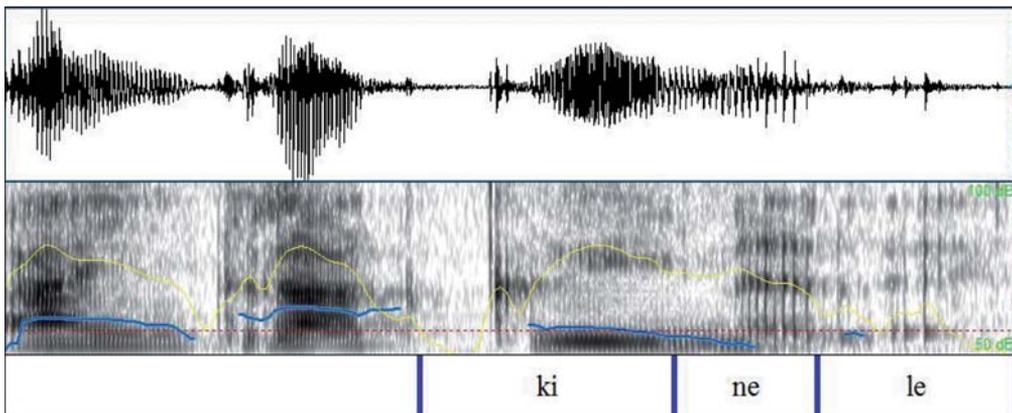


5. Irudia
Portugesaren f0 kurbak

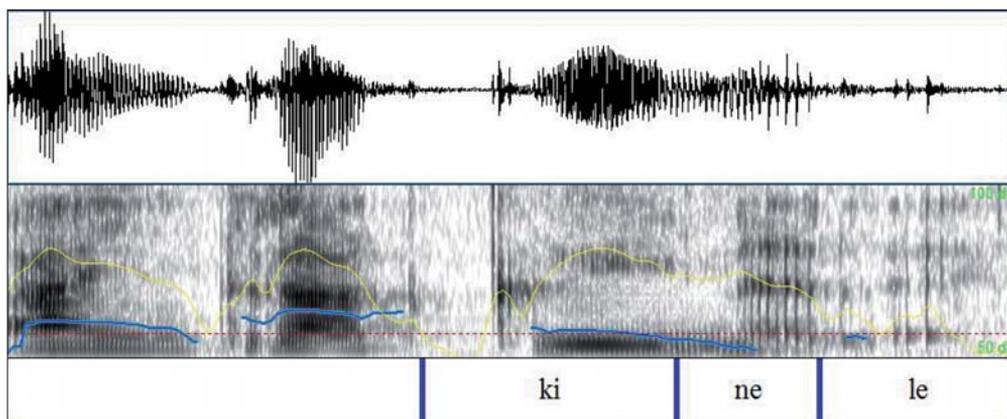
Energiaren kasuan altuena haserrea adierazteko erabiltzen da hizkuntza gehienetan, Amazigh, Edo, Fang, Errusiera, Norvegiera, Portugesa, Turkiera eta Guanianera. Poza adierazteko hiru hizkuntzetan baino ez da agertzen energia gailen: Arabiera, Errumaniera eta Txinera. Energiarik baxuena tristura adierazteko erabiltzen da hizkuntza guztietan.

Iraupenari dagokionez, luzeenak hizkera erritmorik geldoena inplikatzten du. Iraupenik handiena edo erritmorik geldoena tristura adierazteko erabiltzen da Edo, Errumaniera, Norvegiera eta Txineraz. Poza adierazteko, berriz, Amazigh, Arabiera, Fang eta Guanianeraz. Azkenik, haserrea adierazteko Errusiera, Portuges eta Turkieraz.

Emozioak adierazteko ahots kalitatea aztertu ditugun hizkuntzetako hiritan erabiltzen da; Norvegieraz, Errumanieraz eta Errusieraz. Ahots karrankariak zarata sortarazten du, eta ahots murmurikatuak zarata ez ezik, erabiltzen den silabetan, f0ren ezabaketa ere badakar. 6. eta 7. irudietan, Errumanieraren emozioen espektroetan, argi ikusten da esaldi amaierako sintagmaren azken silabetan aipatu berri dugun fenomeno poza eta haserrearen kasuetan batez ere.



6. Irudia
Poza Errumanieraz



7. Irudia

Tristura Errumanieraz

Gure datuen analisi honetatik atera dezakegun ondorioak nabarmenenak bi dira. Batetik, ahots kalitatea ez da erabiltzen hizkuntza batzuetan baino, eta bestetik, parametro akustiko guztiak hizkuntza guztietan erabiltzen diren arren, desberdintasuna euron tasunak eta bakoitzaren garrantzia desberdinak izatetik dator, horrela uler daiteke Liscombe-k (2007) eginiko datuetan oinarrituta (2. taula) agertzen den anbiguotasuna. Hau probatzeko parametroen aldakuntza koefizientea kalkula dezakegu (4. taula). Aldakuntza koefizienteen rankingarekin 4. taulan ikusten den matrizea eraiki daiteke, eta bertan bektoreak konparatuta, argi probatzen da parametroen konbinazio osoa dela garrantzitsua emozioak egiteko.

4. Taula

Aldakuntza koefizienteak eta euron rankingaen matrizea

Hizkuntza	Aldakuntza koefizienteak				Rankinga			
	f0	f0 ib.	db	ms.	f0	f0 ib.	db	ms.
Amazigh	26,94	60,92	6,00	3,20	2	1	3	4
Arabiera	6,08	25,39	5,16	17,47	2	1	3	4
Edo	21,62	40,84	5,94	12,93	2	1	3	4
Fang	32,88	74,73	11,21	8,98	2	1	4	3
Errumaniera	14,94	39,19	1,73	9,94	2	1	4	3
Errusiera	6,92	35,07	16,25	3,71	2	1	4	3
Norvegiera	9,82	59,32	3,66	4,50	3	1	2	4
Portugesia	34,47	98,79	8,93	14,82	3	1	4	2
Txinera	10,28	36,00	3,87	11,12	3	1	4	2
Turkiera	27,36	56,24	5,18	1,74	3	1	4	2
Guaraniera	7,74	46,67	3,44	12,82	3	1	4	2

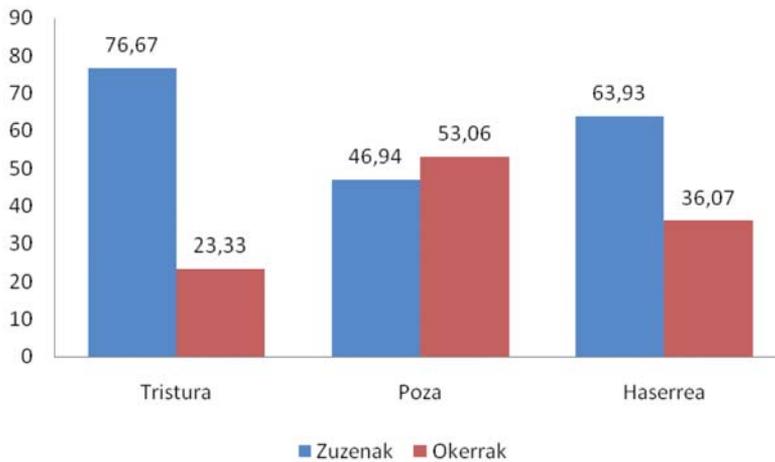
4. taulako aldakuntza koefizienteen rankingekin eraikitako matrizearen bektoreen bidez, lau talde nagusi egin dezakegu, jarraian talde bakoitzeko hizkuntzen sailkapena ematen dugu:

- a) **2-1-3-4:** Amazigh, Fang, eta Turkiera.
- b) **2-1-4-3:** Errumaniera, Norvegiera eta Portugesa.
- c) **3-1-2-4:** Errusiera.
- d) **3-1-4-2:** Arabiera, Edo, Txinera eta Guaraniera.

4. Pertzepzio testaren emaitzak

Aurreko atalean, emozioak adierazteko erabiltzen diren estrategia prosodikoak aztertu ondoren, oraingo honetan, pertzepzioaren ikuspuntutik, hemengo hitzun elebidunetan estrategia horiek nola funtzionatzen duten aztertu nahi izan dugu. Gaminde-ren aurreko lan batean esaten zen moduan (Gaminde, 2010), lekukoek entzutearen porasuz, hots, entrenamenduaren bidez ikasten dute emozioak bereizten. Gure kasuan lekukoek ez dute erlaziorik eduki aukeratu ditugun hizkuntza gehienekin, beraz, entrenamendu barik egin behar izan diote aurre testari.

2. atalean deskribatu dugun metodologia erabilita, testak burutu ondoren, erantzun orrietan 880 erantzun jaso dira denetara. Emozioen arabera 360 pozari dagozkio, 280 haserreari eta 240 tristurari. Zuzen interpretatu dira emozioak 532 kasutan (% 60,45) eta oker 348 (% 39,55) kasutan. 1. grafikoan emaitzak erakusten dira emozioeko.



1. Grafikoa

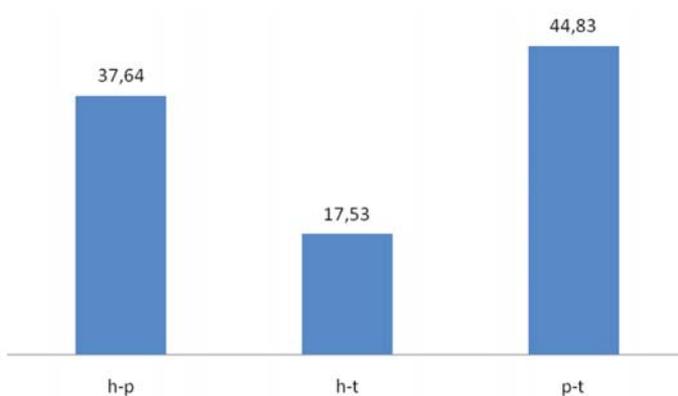
Erantzun zuzen eta okerren kopurua eta portzentzajeak emozioen arabera

Okerren identifikatu den emozioa poza izan da, eta ondoen, aldiz, tristura. Emozioak oker identifikatu diren kasuetan zeinekin okertu den bakoitza aztertzen badugu, ikusten dugu, tristura haserrearekin okertu dela gehiagotan (%87,5) pozarekin baino (%12,5). Poza, oster, haserrearekin gutxiagotan okertzen da (%21,99) tristurarekin baino (%78,01). Azkenik, haserrea pozarekin okertzen da gehiagotan (%88,12) tristurarekin baino (%11,88). Nahasteak orotara aztertzen baditugu, 5. taulan ikus daitezkeen aukerak agertzen zaizkigu (2. grafikoa).

5. Taula

Nahasteen kopuru osoak eta portzentajeak

Nahastea	kopurua	%
haserrea-poza (h-p)	131	37,64
haserrea-tristura (h-t)	61	17,53
poza-tristura (p-t)	156	44,83
Orotara	348	100,00

**2. Grafikoa**

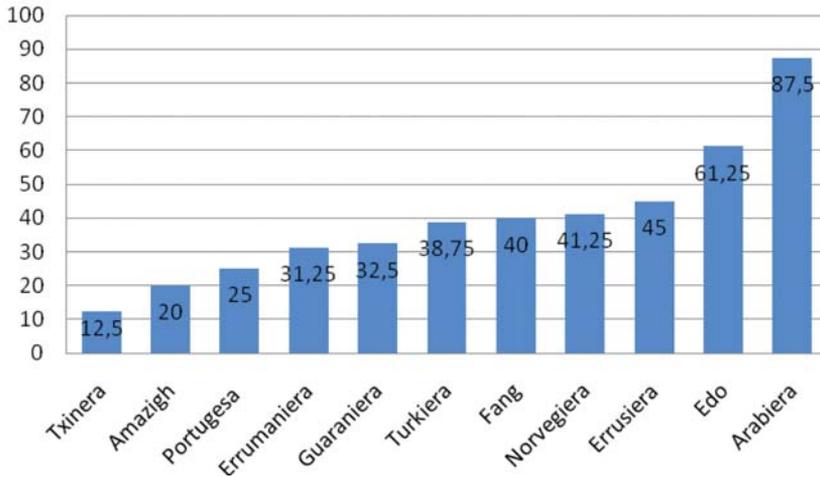
Nahasteen kopuru osoak eta portzentajeak

Oker kopurua aztertzen badugu hizkuntzako, harrigarria bada ere, txinera izan da ondoen identifikatu dena eta arabiera, ostera, txartoen identifikatu dena (6. taula eta 3. grafikoa). Taulako emaitzak aztertuta, nekez esan dezakegu distantzia linguistikoak emozioen pertzepzioari eragiten dionik.

6. Taula

Okerren kopuruak eta portzentajeak hizkuntzako

	Okerrak	%
Txinera	10	12,5
Amazigh	16	20
Portugesia	20	25
Errumaniera	25	31,25
Guaraniera	26	32,5
Turkiera	31	38,75
Fang	32	40
Norvegiera	33	41,25
Errusiera	36	45
Edo	49	61,25
Arabiera	70	87,5



3. Grafikoa

Okerren kopuruak eta portzentajeak hizkuntzako

Datuen analisi hau burutzeko, behin erantzun zuzenen eta okerren azterketak eginda, lekukoek ezaugarriek erantzunetan eraginik daukatenez aztertu behar dugu. Hemen ezaugarri bi baino ez ditugu kontuan hartuko. Batetik lekukoek ama-hizkuntza bereiziko dugu, eta bestetik, euren ingurune soziolinguistikoa.

Zuzen eginiko erantzun kopuruak 9-17 bitartean kokatzen dira. Lekukoek ama hizkuntzaren arabera, euskara daukatenek zuzen igarri dute % 61,17an eta gaztelania daukatenek, ostera, %59,38an. Itxura baten, ez dirudi desberdintasun hau oso esanguratsua denik; hala ere, 7. taulan agertzen diren batez bestekoak eta desbideratzeak erabilita, ANOVAREN azterketa eginda $p=0,0095$ irten denez gero, erlazioa dagoela esan behar dugu.

7. Taula

Erantzun zuzenen batez bestekoak eta desbideratzeak ama hizkuntzaren arabera

Ama hizkuntza	N	X	Sd
euskara	16	13,06	1,39
gaztelania	24	13,46	1,93

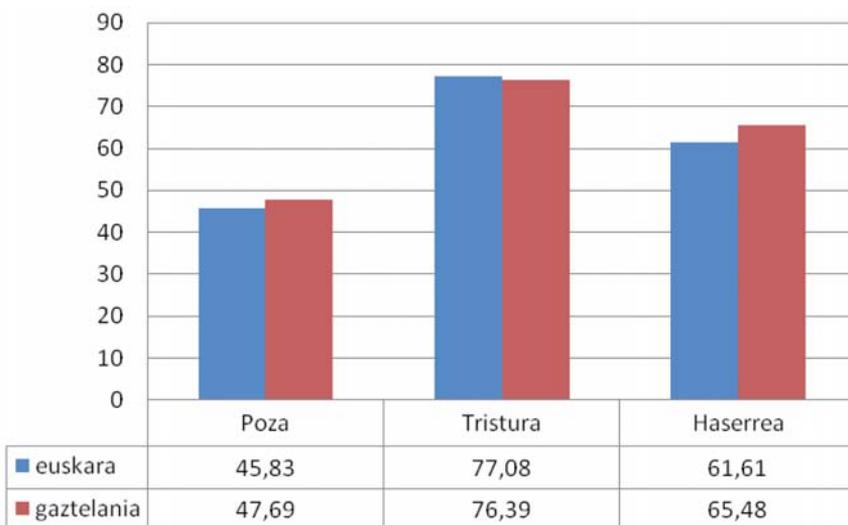
Gorago aipatu dugun eskualde sailkapenaren arabera egiten badugu kalkulu bera 8. taulako datuak erabilita, ANOVAREN azterketak $p=0,055$ ematen digu. Beraz, 0,05 baino handiagoa izanik, ondorioztatu behar dugu beronek ez daukala garrantzirik.

Lekukoek ama-hizkuntza eragilea izanik, emozioen pertzepzioan jakin nahi izan dugu analisisia mukurtzeko ba ote denez erlaziorik beronen eta emozio moten artean. Erantzun zuzenen portzentajeak ikusita (4. grafikoa), aldeak oso txikiak direla esan behar dugu; pozaren kasuan 1,86koa, tristuraren kasuan 0,69koa eta haserrearen kasuan 3,87koa.

8. Taula

Erantzun zuzenen batez bestekoak eta desbideratzeak lekukoen ingurune soziolinguistikoaren arabera.

Eskualdea	N	X	Sd
(1)	10	13,69	2,15
(2)	16	13,2	1,4
(3)	5	13	2
(4)	9	12,89	1,05

**4. Grafikoa**

Erantzun zuzenen portzentajeak emozioen eta ama hizkuntzaren arabera

5. Ondorioak eta hurrengo lanak

Atzerriko hizkuntzetan emozioak nola adierazten diren eta bertoko hiztun elebidunek nola pertzibitzen ditugun jakin-nahiak bultzatu gaitu lan hau egitera, hona helduta lortu ditugun ondorioak nabarmenenak laburbiltzen ahaleginduko gara lehenik, gero hurrengo lanetarako iradokizun batzuk egiteko.

Azterketa akustikoen emaitzak aztertuta ondorio, nagusi bi atera ditzakegu. Batetik, ez dago era bakarra edo unibertsalik emozioak adierazteko, hizkuntza bakoitzak bere estrategia linguistikoak erabiltzen ditu. Bestetik, tasun akustiko berberak kasu gehienetan erabiltzen diren arren, tasun bakoitzak hartzen duen garrantzi mailek eta euron konbinazioek markatzen dituzte aldeak.

Pertzepzio testen emaitzen azterketak iradoki duen moduan, beste arlo batzuetan ez bezala, hemen distantzi linguistikoak ez dauka garrantzi handirik. Bestalde, tristura izan da ondoen identifikatu den emozioa, poza eta haserrea, ostera, gehien okertu direnak. Hau gerta daiteke,

hain zuzen, eurok gauzatzeko erabiltzen diren tasun akustiko batzuk oso hurbil agertzen direlako elkarrengandik (esate baterako f0 eta f0ren ibiltartea).

Test egileen ezaugarriei dagokienez, beste ondorio interesgarri bi azaldu zaizkigu. Lekukoen ama hizkuntzak badu bere garrantzia pertzepzioan eta euron ingurune soziolinguistikoak, berriz, ez.

Azkenik, Gaminderen (2010) lanean aipatu ziren eta lan honetan zehar agertu zaizkigun zantzuak gomutan erabilia, uste dugu ezen, bai irakasleak bai ikasleak trebatu daitezkeela hizkuntza etorkinen emozioen pertzepzioan; izan ere, badirudi esaldiak batera entzutean, gutxitan izan arren, entzuleok konparatzen ikasten dugula edo ohitzen garelako horretara. Trebetasun hau kultura arteko komunikazio gaitasunaren arloetako bat izan daiteke.

Bi dira aurrerantzean aurreikusten ditugun urratu beharreko bideak; alde batetik, esperimintuen bidez edo esku-hartze didaktikoaren bidez, zantzu horiek konfirmatu edo baztertu beharko lirake. Bestetik, eta hizkuntza distantziaren arazoari berriz oratzeko, hizkuntza ulertzen denean (hau da Hego Ameriketako etorkinen emozioak aztertuta), hemengo emaitzak hobetu edo konfirmatu egiten diren aztertzea oso interesgarria izan daiteke.

Amaitzeko, hizkuntzak ulertu gabe egiten den emozioen pertzepzioa kultura arteko komunikazio gaitasunaren alde garrantzitsua dela uste dugu; alegia, enpatizatze eta metakomunikatzeko gaitasuna garatzen laguntzen digu, honek bide batez, hizkuntzen arteko estatus-mailaren arabera desberdintasunak ekiditeko bidea ematen digu.

Bibliografia

- Ahodiker (2011), *Hizkuntza etorkinak: azterketa eta erabilera didaktikoa*. (burutzen) <https://sites.google.com/site/ahodikerehu/proiektuak>, (2011-3-21).
- Boersma, P. eta Weenink, D. (2009), *Praat: doing phonetics by computer* (Version 5.1) [Computer program]. Retrieved January 31, 2009, from <http://www.praat.org/>
- Garay, U. (2011), *Ahozkotasunaren ikaskuntza-irakaskuntza DBHko ikasle etorkinetan. Deskripzioa, esperimentazioa eta emaitzen azterketa*. Argitaratu gabeko doktorego tesia, Bilbo, UPV-EHU.
- Gaminde, I. (2007), «Intonazioaren ezaugarriak emozioen pertzepzioan lau hizkuntzatan», *Uztaro*, 61, 63-84
- Gaminde, I. (2010), *Bizkaiko gazteen prosodiaz: Euskaraz eta Gaztelaniaz*, Bilbo, Mendebalde Kultura Alkartea.
- lewis, M. Paul (ed.) (2009), *Ethnologue: Languages of the World*, Sixteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com/>, (2011-3-21).
- Ladefoged, P. eta Maddieson, I. (1996), *The sounds of the world's languages*, Oxford, Blackwells.
- Liscombe, J., (2007), *Prosody and Speaker State: Paralinguistics, Pragmatics, and Proficiency*. Doktorego Tesia, Columbia University
- Makarova, V. eta Petrushin, V. A., (2003), «Phonetics of Emotion in Russian Speech», Meikai University, AIST, Japan/ Accenture Technology Labs, Accenture, Chicago <http://www.accenture.com/nr/rdonlyres/415bb462-d3e>, (2011-3-21)
- Mozziconacci, S.J. (1998), *Speech variability and emotion: production and perception* (Ph.D thesis). Technical University Eindhoven. <http://www.fon.hum.uva.nl/theses/SylvieMozziconacciPhD1998.pdf>, (2011-3-21)
- Navas, E.; Hernández, I.; Luengo, I. eta Sánchez, J. (2004), «Análisis acústico de una base de datos de habla emocional», Sanchís, Emilio (Ed.), *Terceiras Jornadas en tecnología del habla*, Valencia.
- Navas, E.; Hernández, I.; Castelruiz, A.; Sánchez, J. eta Luengo, I. (2004), «Acoustic Analysis of Emotional Speech in Standard Basque for Emotion Recognition», *Lecture Notes on Computer Science 2004-X-28*, Berlin, Springer-Verlag,
- Navas, E.; Hernández, I.; Luengo, I.; Sánchez, J. eta Saratxaga, I. (2005), «Analysis of the Suitability of Common Corpora for Emotional Speech Modeling in Standard Basque», *Lecture Notes on Artificial Intelligence*, Vol. 3658, pp. 265-272.

- Navas, E.; Hernáez, I.; Luengo, I.; Sainz, I.; Saratxaga, I. eta Sánchez, J. (2007), «Meaningful Parameters in Emotion Characterisation» *Lecture Notes on Computer Science*, vol. 4775 pp. 74-84.
- Sainz, I.; Saratxaga, I.; Navas, E.; Hernáez, I.; Sánchez, J.; Luengo, I. eta Odriozola, I. (2008), «Subjective Evaluation of an Emotional Speech Database for Basque», *Proc. of the Sixth International Language Resources and Evaluation (LREC'08)*, paper 437.
- Saratxaga, I.; Navas, E.; Hernáez, I. eta Luengo, I. (2006), «Designing and Recording an Emotional Speech Database for Corpus Based Synthesis in Basque», *Proceedings of the LREC 2006 (2126-2129)* or. http://aholab.ehu.es/tts/db_basque.pdf, (2011-3-21).
- Vilá, R. (2008), *La competencia comunicativa intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

La plataforma educativa del CREI CyL como recurso para el trabajo y la formación del profesorado en el ámbito de la educación intercultural y la enseñanza del español como L2

Beatriz Gallego López y Mónica Lago Salcedo

CREI CyL

Introducción

El Centro de Recursos de Educación Intercultural de Castilla y León es un centro de carácter regional que aporta apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa sobre la atención al alumnado extranjero y de minorías. Este carácter regional hace que haya que arbitrar propuestas que den cobertura a las nueve provincias que componen nuestra comunidad. Veremos que entre nuestras funciones básicas se encuentra el uso de las nuevas tecnologías, la colaboración en actividades formativas y el asesoramiento al profesorado en todo lo relacionado con la educación intercultural.

El CREI CyL cuenta con una Plataforma Educativa que será presentada en este capítulo como un recurso de apoyo y de colaboración en la formación del profesorado que trabaja con el alumnado de diversidad cultural. La Plataforma Educativa del CREI CyL se convierte así en un Sitio Web de referencia que apoya al profesorado para la incorporación de la interculturalidad y la enseñanza del español como L2 en sus prácticas cotidianas.

1. Justificación

La Comunidad de Castilla y León en el planteamiento de la respuesta educativa a la diversidad, aprueba un Plan Marco de Atención Educativa como Acuerdo de 18 de diciembre de 2003. De este plan se derivan cinco Planes Específicos: Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías; Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales; Plan de Atención al Alumnado Superdotado Intelectualmente; Plan de Orientación Educativa; Plan de Prevención y Control de Absentismo Escolar.

Centrándonos en el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías aprobado mediante la Resolución de 10 de febrero de 2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, en el subapartado quinto de la base cuarta se prevé la constitución de un Centro de Recursos de Educación Intercultural de Castilla y León (CREI CyL).

El CREI CyL es un Centro de Recursos de carácter regional que aporta apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa sobre la atención al alumnado que presenta necesidades educativas asociadas a su acusada diversidad cultural. Centra la atención en el alumnado extranjero y de minorías¹.

¹ Alumnado denominado en este momento, según lo dispuesto en la ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto y en la Resolución de 17 de mayo de 2010, alumnado con integración tardía en el sistema educativo y alumnado en situación de desventaja socioeducativa.

Dicho centro se constituye según la ORDEN EDU/283/2007, de 19 de febrero (BOCyL 26 de febrero de 2007).

2. Funciones

Según la ORDEN de constitución al CREI CyL, se le asignan una serie de funciones, que estarán muy relacionadas con los objetivos y actuaciones que se llevan a cabo en el centro. Entre las funciones más destacadas señalamos:

- Asesorar al profesorado sobre las necesidades educativas del alumnado con diversidad cultural.
- Colaborar en actividades formativas de la comunidad educativa respecto a educación intercultural.
- Analizar y actualizar información específica sobre interculturalidad para el profesorado que trabaja en contextos multiculturales.
- Manejar las tecnologías de la información y la comunicación, para el acceso a las distintas fuentes de información y presentación de materiales en soporte electrónico.
- Informar y actualizar la Página Web específica de ámbito regional.

Si partimos, por tanto, de estas funciones vemos que el asesoramiento al profesorado y la colaboración en actividades formativas, de manera especial, son fundamentales. La forma que el CREI CyL ha encontrado para cubrir esta función y llegar a las nueve provincias que conforman la Comunidad de Castilla y León ha sido mediante la creación de una serie de Recursos y la máxima difusión de los existentes. Destaca la **PLATAFORMA EDUCATIVA DEL CREI CYL**, que quiere ser el recurso que aglutine el material curricular y extracurricular editado y de elaboración propia, para facilitar el trabajo al profesorado, siendo éste uno de los aspectos que más les preocupa, la atención al alumnado de diversidad cultural que de forma progresiva se va incorporando en las aulas. Con ello vemos que se fusionan la función de asesoramiento, apoyo a la formación y manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Además, la **PLATAFORMA EDUCATIVA DEL CREI CYL** se convierte en el recurso de unión y trabajo conjunto entre el profesorado de Castilla y León y el propio Centro de Recursos.

3. Recursos

Los recursos materiales con los que contamos actualmente proceden de la recopilación de distintas fuentes documentales, análisis, actualización, difusión y elaboración de materiales de trabajo sobre el ámbito de la interculturalidad y de la enseñanza del español como L2. Esto apoya toda la información contenida en los distintos apartados de la **PLATAFORMA EDUCATIVA** del CREI CyL, que es el lugar en el que queremos que el profesorado encuentre recursos adecuados para trabajar con la diversidad cultural.

Por esto queremos centrarnos en presentar este SITIO WEB cuya dirección es: <http://centros.educa.jcyl.es/crei> , entendido como vía de llegada y apoyo de formación al profesorado y personas que trabajan con alumnos que poseen lenguas y culturas diferentes a las del país de acogida.

La **PLATAFORMA EDUCATIVA DEL CREI CYL**, al igual que la plataforma de cualquier centro de nuestra comunidad, cuenta con tres herramientas que nos facilitan la comunicación con la comunidad educativa que trabaja con alumnado de diversidad cultural. Estos módulos son: El AULA

VIRTUAL, La BITÁCORA y el tradicional SITIO WEB del CREI CyL. A continuación haremos una breve descripción de cada uno de ellos.

En cuanto al «**AULA VIRTUAL DEL CREI CYL**», podemos decir que es una herramienta que permite la comunicación e interacción entre la comunidad educativa y el CREI, mediante la configuración de distintos «Grupos». Algunos de los grupos de trabajo que tenemos definidos en el momento actual son los referidos al «Grupo de Usuarios del CREI CyL» y «Grupo de Trabajo de Profesorado de Compensatoria de distintas provincias». De forma especial, el primero de ellos nos permite la comunicación semanal mediante mensajería directa con los distintos usuarios incorporados en este grupo. Esta comunicación se materializa mediante el envío semanal de un BOLETÍN SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL, el envío de distintas PROPUESTAS DIDÁCTICAS SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL, de distintos MONOGRÁFICOS, informaciones de interés, etc. La dirección de acceso a este módulo es: <http://crei.centros.educa.jcyl.es/aula/> (dirección para aquellas personas que sean usuarios del «Grupo del CREI CyL») o <http://crei.centros.educa.jcyl.es/aula/alogin.cgi?ID=20> (dirección de acceso libre para todos los visitantes de la Plataforma Educativa sin necesidad de ser usuarios del «Grupo del CREI CyL»).

La «**BITÁCORA DEL CREI CYL**» es otra herramienta que nos permite la comunicación e interacción semanal entre la comunidad educativa y el CREI, mediante el anuncio semanal de la publicación del Boletín sobre Diversidad Cultural y la posibilidad de inserción de comentarios por parte de los visitantes. La dirección de acceso es: <http://crei.centros.educa.jcyl.es/bitacora/>

Finalmente, en cuanto al «**SITIO WEB del CREI CyL**», podemos decir que consta de diez secciones que son: el Quiénes somos, Recursos, Formación, Experiencias Educativas, Directorio, Contacto/valoración, Novedades, Enlaces y Datos.

La dirección de acceso al citado Sitio Web es: <http://centros.educa.jcyl.es/crei>.

Cabe destacar la **SECCIÓN DE RECURSOS**, por la importancia que tiene para la práctica diaria y porque es dónde queremos centrar el texto que aquí nos ocupa, aunque lo interesante es ir haciendo el viaje por el SITIO WEB e ir visitando los distintos apartados. En esta sección de recursos entre otros hemos incluido los siguientes apartados:

BIBLIOTECA, donde se presenta el catálogo de material con el que cuenta el centro. La colocación de este material está informatizada mediante la utilización del programa ABIES, con el fin de facilitar la localización y el préstamo al profesorado.

OTROS RECURSOS ELABORADOS POR EL CREI, este apartado se centra en las necesidades que el profesorado nos comunica que va detectando en su propia práctica. El CREI CyL ha elaborado documentación como por ejemplo: un Dossier con Orientaciones para la respuesta educativa del alumnado de diversidad cultural; un Protocolo para elaborar el Proyecto de Adaptación Lingüística en los centros educativos; una Carpeta y CD de asesoramiento con documentación y material para trabajar con este alumnado, etc.

RECURSOS MULTIMEDIA, con distintos enlaces para poder trabajar la interculturalidad a través de las nuevas tecnologías. Esta sección se convierte en un apartado fundamental en este momento de incorporación de las TIC en las aulas.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR LA INTERCULTURALIDAD Y LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA, donde se dan sugerencias para trabajar en los centros educativos aspectos referidos a la interculturalidad y la incardinación de la enseñanza del español L2. Algunos ejemplos propuestos son: Propuesta Didáctica del Día Internacional de la Lengua Materna, Día Internacional del Pueblo Gitano, Orientaciones para la coordinación en los centros educativos en relación a la enseñanza del español como segunda lengua, etc.

En la **SECCIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS**, presentamos dos apartados uno para experiencias de la Comunidad de Castilla y León y otro para otras Comunidades Autónomas.

En la **SECCIÓN DE NOVEDADES**, básicamente nos centramos en: Próximos Eventos, Nuevas Publicaciones, Monográficos del CREI y Noticias, para que el profesorado tenga aglutinada toda la información tanto a nivel autonómico como a nivel nacional, referida a la educación intercultural. En **ENLACES**, se incorpora un amplio banco de Páginas Web de Interculturalidad y de Enseñanza de Español como L2 que puedan ayudar al profesorado.

Queremos terminar comentando que el CREI CyL con la utilización de esta Plataforma Educativa lo que quiere es elaborar, aglutinar y coordinar información de utilidad para que el profesorado pueda ir visitándola según sus necesidades y le sirva de referente. Simplemente nos queda decir que os invitamos a visitar este espacio virtual y como no a que participéis con las experiencias de vuestra propia práctica.

Referencias legislativas

ORDEN EDU/283/2007, de 19 de febrero, por la que se constituyen el Centro de Recursos de Educación Intercultural, el Equipo de atención al alumnado con superdotación intelectual y tres equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta (BOCyL 26/02/07).

ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCyL, 13 de agosto de 2010).

Resolución de 17 de mayo de 2010 por la que se organiza la atención educativa al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria y Obligatoria (BOCyL, 27 de mayo de 2010).

Sin duda, una de las competencias particularmente comprometidas en el reto de alcanzar equidad educativa para toda la población es la «competencia lingüística», por su doble valor, como instrumento de comunicación y también de acceso a las restantes materias del currículo básico, en el caso de los niños y adolescentes, o a la mejora profesional, en el mundo adulto. Las colaboraciones recogidas en este volumen giran, precisamente, en torno a las numerosas preguntas que la evaluación de dicha competencia plantea, tanto desde un punto de vista técnico, como en relación a las posibles repercusiones sociopolíticas que las acreditaciones de conocimiento de la lengua del país de acogida pudieran tener para el inmigrante.