

FÉLIX VILLALBA Y MAITE HERNÁNDEZ

Profesores de español y autores de numerosas publicaciones y materiales didácticos sobre la enseñanza de L2 para inmigrantes. Han sido asesores del debate *Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa* del CVC del Instituto Cervantes. Dirigen el curso de la UIMP sobre este tema y participan en la formación de profesores en diferentes universidades e instituciones. Organizadores de los tres primeros encuentros de especialistas en enseñanza de L2 e impulsores del *Manifiesto de Santander* y de las *Propuestas de Alicante*. Actualmente combinan la investigación con la dirección de diferentes publicaciones sobre la adquisición y didáctica de las L2.

## Resumen:

La evaluación del aprendizaje de idiomas por estudiantes inmigrantes es uno de los aspectos menos desarrollados dentro del campo de las segundas lenguas (L2). Normalmente, la evaluación para estos aprendices se establece respecto a un único nivel de dominio de la nueva lengua y aplicando procedimientos y técnicas poco elaborados. En las siguientes páginas presentaremos una caracterización de la enseñanza de L2 a inmigrantes, reflexionaremos acerca de los elementos propios que debería tener un currículo de L2, para terminar analizando los retos que plantea la evaluación de esta actividad educativa.

### THE TEACHING ASSESSMENT IN THE INMIGRANTS LEARNING OF SECOND LANGUAGE

*The immigrants learning assessment is one of the fewer developed aspects in the teaching of second language (L2). The assessment for these apprentices usually settles down regarding an only level of domain of the new language and applying procedures and little elaborated techniques. In the following pages we will try to introduce the most common aspects in the teaching a second language to immigrants, we will reflect about the elements that a curriculum of L2 should have and we will finally analyze the challenges that this educational activity raises.*

**PALABRAS CLAVE:** Segundas Lenguas, Inmigrantes, Evaluación, currículo, contexto de aprendizaje

**KEYWORDS:** Second Languages, Immigrants, Assessment, Second Languages for academic purpose

## 1. LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS EN GRUPOS DE INMIGRANTES

La enseñanza de L2 a inmigrantes en España se ha desarrollado ininterrumpidamente a lo largo de los últimos veinte años. Durante este tiempo se han producido cambios muy profundos que han ido incluso, más allá de lo que ocurre en otros países de nuestro entorno. Pese a todo, aún persisten algunos de los problemas con los que se inició esta actividad como son la idea de que la inmigración es algo pasajero o de que la mayor parte de los inmigrantes presentan carencias profundas (formativas, socioculturales etc.) (Villalba y Hernández, 2005a)

Se puede entender así, que gran parte del tratamiento educativo a la población inmigrante, especialmente adulta, esté en manos de las ONG aunque son cada vez más numerosos los centros públicos de educación de adultos que ofrecen cursos de enseñanza de L2. En el caso de los hijos de inmigrantes, si bien están escolarizados en

el sistema educativo general, las desigualdades respecto a los estudiantes nativos<sup>80</sup> son tan evidentes que llevan a que se pueda cuestionar el mismo principio de igualdad de oportunidades que inspira la actual ley general de educación.

El inmigrante en su dimensión formativa constituye lo que Ogbu (1978) denominaba "*casta minoritaria*", un grupo de individuos que, con independencia de donde hayan nacido, es considerado siempre como inferior<sup>81</sup>. En consecuencia, se piensa que el inmigrante presenta múltiples carencias en diferentes ámbitos (social, educativo, laboral, personal...) y que sólo se pueden tratar con un sentido compensatorio hasta el punto de convertirse en una estrategia de intervención común para todos los estudiantes no autóctonos. Este sentido compensatorio de déficit es especialmente significativo para determinados grupos de alumnos con los que parece haberse renunciado a obtener unos altos resultados académicos (Waxman y Tellez, 2002). Este es el caso de estudiantes marroquíes, senegaleses, cameruneses etc., con los que las expectativas parecen limitarse al mínimo como consecuencia de un resignado fatalismo del conjunto del sistema educativo (*Efecto Pigmalión*, Rosental y Jacobson, 1968)<sup>82</sup>.

Pero no son éstas, las únicas razones que explican la situación actual de esta actividad educativa. Así, la enseñanza de L2 a inmigrantes está condicionada también por ideas erróneas sobre el aprendizaje de lenguas. Unas, son comunes para la didáctica de idiomas y, siguiendo a McLaughlin (1992), podemos sintetizar en: la superioridad del niño para el aprendizaje, la mayor rapidez para el aprendizaje cuanto más pequeño es el niño y mayor es la exposición a la lengua, se aprende un idioma cuando se puede hablar y, por último, todos los niños aprenden igual.

Otras, son específicas de las L2, como es la idea de que no hace falta hacer nada especial para que los niños y jóvenes aprendan la nueva lengua, basta con exponerlos a la misma y dejar que el medio, en este caso la escuela, se ocupe de lo demás. De este modo, no es necesario un artificio didáctico importante (currículos específicos de L2, materiales adaptados, profesorado especialista...), basta con dejar que se desarrollen las capacidades innatas del sujeto para que se produzca el aprendizaje. También, se suele pensar que el medio escolar proporciona suficientes oportunidades para que el estudiante entre en contacto con una lengua rica y significativa y, sobre todo, para que la use según se va aprendiendo. Otro tanto ocurre con la creencia de que a los adultos les basta con un conocimiento simplificado de la L2 para realizar las actividades de su vida diaria. Por último, una idea muy extendida es la de que la enseñanza de una L2 no es una actividad compleja para un profesor nativo, aunque su especialidad nada tenga que ver con la lengua.

---

<sup>80</sup> Hablamos de estudiantes nativos para referirnos a alumnos cuya lengua materna es la misma que la de la escuela. En este sentido, no se trata de una oposición inmigrantes frente a autóctonos. El problema al que nos referimos aquí, surge del desconocimiento de la lengua que se usa en la institución educativa.

<sup>81</sup> El inmigrante entra a formar parte de una categoría de la que nunca se acaba de salir pese a que se haya nacido en el país de residencia.

<sup>82</sup> Las bajas expectativas de los padres frente al aprendizaje de los hijos, o de los profesores con respecto a los alumnos tienden a cumplirse, pues provocan una disminución en el rendimiento del escolar por falta de estimulación. Este fatalismo del Efecto Pigmalión contrasta con el concepto de invulnerabilidad (Invulnerability) que se utiliza para referirse al éxito escolar que alcanzan los alumnos procedentes de situaciones aparentemente menos favorables para el aprendizaje (Alatorre y Padilla, 1995).

Un ejemplo de cómo han influido estas creencias en el plano educativo puede ser el de los programas diseñados para la escolarización de niños y jóvenes inmigrantes. Por lo general, las diferentes comunidades autónomas han aplicado dos modelos básicos: el de integración plena y la integración estructurada. En el primero se escolariza a los inmigrantes atendiendo a su trayectoria escolar previa y a su edad, asignándoles un grupo ordinario dentro del centro escolar. El estudiante puede recibir o no, dependiendo de las disponibilidades del propio centro, una atención específica en momentos diversos de la jornada escolar. Tradicionalmente esta tarea se le encomendaba al profesor de compensatoria, aunque también podía encargarse a otros profesionales diferentes: el de audición y lenguaje, el orientador, el profesor generalista o los especialistas de las distintas materias. La segunda opción consiste en escolarizar a los nuevos alumnos en grupos específicos de enseñanza de L2 como paso previo a su incorporación a un grupo ordinario<sup>83</sup>.

El primero de estos modelos falla, o tiene resultados muy limitados, debido entre otras, a las siguientes razones:

- Problemáticas diversas que acompañan a estos alumnos (niveles previos de escolarización, actitud ante la lengua...)
- Input en la L2 limitado y no siempre significativo.
- Escasas oportunidades para usar la nueva lengua.

Centrándonos únicamente en estos dos últimos aspectos, el medio escolar no es, como se suele pensar, el lugar idóneo para que se produzca el aprendizaje de una nueva lengua. Mohan (1986) señala que el *input* de la escuela puede resultar poco significativo pues plantea unos temas y unas exigencias cognitivas que no siempre enlazan con los intereses del estudiante, especialmente según se avanza en la escolaridad. Por otra parte, en el medio educativo no siempre se cuenta con oportunidades suficientes para hablar, pues el silencio se sigue valorando como requisito básico para la acción didáctica. También existen unas claras restricciones para usar la lengua libremente pues, por lo general, se tiene que amoldar a unos criterios y modelos textuales fijados previamente por la propia institución. De este modo se cuestionan los dos requisitos básicos propuestos por Krashen para que se produzca el aprendizaje de una nueva lengua.

En cuanto a los programas de inmersión estructurada, aunque pueden resultar mucho más eficaces, sus resultados se ven limitados en ocasiones por:

- La falta de currículos y orientaciones didácticas sobre el proceso de enseñanza / aprendizaje.
- La escasa preparación del profesorado en didáctica de L2.

---

<sup>83</sup> Esta opción, con implantación en muy pocas comunidades (*Aulas de Acogida, ATAL, Aulas Enlace, Aulas de atención lingüística, Aulas ALISO...*) es, sin embargo, la que más garantía de éxito puede proporcionar, especialmente entre estudiantes de más edad.

- El limitado contacto de los estudiantes extranjeros con compañeros nativos.

Pese a todas las carencias que siguen acompañando actualmente a la enseñanza de L2, hay que destacar que se trata de un área en constante crecimiento, aunque necesita de una caracterización adecuada para encontrar su lugar dentro de la didáctica general de lenguas y de la lingüística aplicada.

## 2. LAS SEGUNDAS LENGUAS Y EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE

Hablar de enseñanza / aprendizaje de lenguas para y por inmigrantes ha supuesto siempre un problema pues ha habido que aclarar previamente, las características esenciales de esta actividad. Es cierto que el término inmigración hace aflorar los estereotipos sociales que poseemos respecto a los aprendices, por lo que difícilmente nos centramos en analizar los elementos más característicos y distintivos de esta actividad. Sin embargo, también es cierto que aún sigue siendo necesario utilizarlo para precisar el escenario y los destinatarios de nuestras reflexiones. Creemos que una posible solución para esta aparente paradoja está en traer a primer término el concepto segundas lenguas.

Pese a la evidente confusión terminológica que rodea al concepto de L2<sup>84</sup>, creemos que es necesario distinguir las diferentes situaciones que concurren en la enseñanza/aprendizaje de una nueva lengua. O lo que es lo mismo, tendríamos que diferenciar entre lenguas extranjeras y las llamadas segundas lenguas.

La distinción entre ambos conceptos no puede establecerse en función del orden de adquisición de lenguas u otros componentes semejantes pues de este modo es difícil que lleguemos a una solución eficaz, como señalan Larsen-Freeman y Long (1994). Tampoco puede derivarse del análisis de los programas concretos de enseñanza de lenguas, la preparación de los profesores u otros aspectos similares, como pretende Lambert (1990)<sup>85</sup>. Y esto es así porque este conjunto de elementos pueden cambiar con el tiempo. Es decir, ni la preparación de profesores y estudiantes ni las expectativas de los responsables educativos serán siempre igual. Este es un hecho fácilmente comprobable en nuestro propio país en donde la inversión en formación del profesorado y la evolución de los diferentes programas ha contribuido a que se produzcan cambios sustanciales en este terreno.

Genesse *et al.* (2005) proponen utilizar el término aprendices de inglés para unificar los diferentes conceptos que se han aplicado con estudiantes inmigrantes. Hakuta y

---

<sup>84</sup> Nos encontramos que se utiliza para: sustituir al de LE (ambos términos suelen emplearse indistintamente en la literatura científica), referirse al orden de adquisición de una lengua (se habla de lengua primera o lengua materna, L1-Lm, de segunda lengua L2, de lengua tercera, L3), diferenciar factores como la edad de aprendizaje, la motivación etc., referir el aprendizaje de una lengua por inmigrantes.

<sup>85</sup> Para este autor, el término L2 se relaciona exclusivamente con los programas destinados a estudiantes inmigrantes, frente a los que se desarrollan con estudiantes autóctonos o en países extranjeros. Las diferencias entre ambos conceptos están relacionadas con: la preparación y selección de los profesores, la preparación previa de los estudiantes y en las exigencias y expectativas de los responsables educativos.

McLaughlin (1996) amplían la distinción entre ambos conceptos a las funciones sociales que desempeñan las segundas lenguas (Ej. el comercio) e incluyen uno nuevo (educación bilingüe) para referirse a la lengua con fines académicos.

Desechado el término *enseñanza de lenguas para inmigrantes* por las consideraciones que exponíamos anteriormente, creemos que hay que utilizar el concepto L2 pero con una orientación radicalmente distinta. Si pensamos en las condiciones que rodean al aprendizaje del idioma por parte de la población inmigrante, advertiremos que lo que se comparte en todos los casos es, a diferencia de lo que señala Lambert, el contexto en el que se produce el aprendizaje y en el que se tiene que usar la nueva lengua. Es precisamente esta orientación la que propone Pastor (2004:66) como elemento de distinción entre lengua extranjera y segunda lengua:

"se habla de lengua extranjera (LE) cuando la lengua no nativa que aprendemos no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente...Por el contrario, cuando... se halla en el contexto inmediato del aprendiz, y éste puede entrar en contacto con ella, escucharla o hablarla, usarla, en definitiva, también fuera del aula, nos encontramos ante una situación de segunda lengua propiamente hablando"

En consecuencia, hablamos de L2 como una actividad común a inmigrantes *económicos*, ejecutivos, empresarios, estudiantes y jubilados extranjeros en nuestro país, porque todos ellos comparten una situación lingüística en la que es posible el contacto directo con la comunidad de habla<sup>86</sup>. Desde este planteamiento, el centro de interés se desplaza de los supuestos condicionantes socioeconómicos y culturales, atribuibles al inmigrante, a los contextos de aprendizaje y uso de la nueva lengua. Contextos que tienen que ver con situaciones variadas de la vida cotidiana del individuo y que, dependiendo de la edad, se plasmarán en situaciones sociales, laborales y educativas diferentes. El extranjero que vive en una sociedad hispanohablante, necesitará aprender español para establecer y mantener relaciones sociales, para adquirir productos, para ejercer derechos y cumplir obligaciones, para acceder al mundo laboral y progresar profesionalmente, para conseguir una formación general y específica... Todas estas dimensiones exigen, al mismo tiempo, un uso de la lengua diferente al que se esperaría de hablantes ocasionales, como es el caso de los turistas. Desde esta perspectiva, podemos atender a los elementos comunes que comparten todos los aprendices de idiomas partiendo del reconocimiento de que todos ellos siguen procesos similares<sup>87</sup>.

Hablamos de aprendizaje de lenguas en contexto para referirnos al conjunto de elementos ambientales (sociales, culturales, económicos, laborales, relacionales...) que determinan el modo en el que el sujeto entra en contacto con la nueva lengua, la

---

<sup>86</sup> Es cierto que dicho contacto se llevará a cabo en distintos niveles de intensidad dependiendo de variables diversas: personalidad, ocupación, interés, etc. También es cierto que entre trabajadores inmigrantes adultos, el contacto con la L2 se limita frecuentemente a interacciones muy simplificadas en el entorno laboral. Sin embargo, podemos admitir que en una situación de "inmersión lingüística" se tendrán más oportunidades para recibir un input variado y significativo de las que se disponen en el caso de la LE.

<sup>87</sup> *Manifiesto de Santander: La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*. Texto y adhesiones en: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/manifiesto.htm>

utiliza y la modifica. En el caso de jóvenes y adultos inmigrantes podemos señalar dos contextos lingüísticos concretos que forman parte del ámbito social en el que se usa la L2: el contexto académico y el laboral. En otras palabras, para gran parte de la población inmigrante, la nueva lengua cumple una función básica como instrumento de interacción y relación social, pero también es la herramienta que permite acceder a la formación básica y participar activamente en el mundo del trabajo. En estos contextos existe un uso concreto de la lengua diferente al uso general que se hace en situaciones comunicativas distintas (Villalba, 2002). Estos usos, junto a los textos que se producen y utilizan, los procedimientos que se aplican y la utilización particular de las distintas actividades comunicativas de la lengua determinan que se hable de enseñanza de L2 con fines específicos (Dudley-Evans y St John, 1998). A modo de ejemplo, podemos definir la lengua que se emplea en el ámbito educativo en los niveles de educación obligatoria como (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.

### 3. EL CURRÍCULUM DE L2

Como ya hemos señalado una de las mayores carencias que se plantean en la enseñanza de L2 en nuestro país es la falta de un currículo específico que regule este tipo de actividad. Pero, ¿qué características propias debe tener un documento de este tipo?

A nuestro modo de ver, antes que nada debe ser un documento convencional de los que existen para la enseñanza/ aprendizaje de lenguas. Es decir, debe incluir y adaptarse a las propuestas actuales que recoge el *Marco Común Europeo de Referencia* y esto es así por una doble razón:

- La enseñanza de L2 forma parte innegable de la didáctica general de idiomas.
- El aprendiz de una L2 experimenta los mismos procesos y similares necesidades de aprendizaje que cualquier otro sujeto que aprende una nueva lengua<sup>88</sup>

En este sentido, el estudiante de segundas lenguas (como agente social) participará también de los cuatro ámbitos que fija el *Marco*:

- El ámbito *personal*, que constituye la esfera privada del individuo y que se centra en la familia y las relaciones sociales.

---

<sup>88</sup> Idea que inspira el llamado *Manifiesto de Santander*, documento redactado en el I Encuentro de Especialistas en Enseñanza de L2 para Inmigrantes que se celebró en la UIMP de Santander. El texto está accesible en:

<http://www.cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/manifiesto.htm>

- El ámbito *público*, que es en el que las personas actúan como miembros de la sociedad.
- El ámbito *profesional*, que es en el que los individuos desarrollan su trabajo.
- El ámbito *educativo* en el que la persona participa en algún proceso formativo.

Lógicamente, los niños y jóvenes actúan en los ámbitos personal, público y educativo, mientras que los adultos pueden hacerlo en todos los ámbitos descritos. En consecuencia, y asumiendo los requisitos contextuales que anteriormente señalábamos para el uso de una nueva lengua, podemos concluir que cabría hablar de tres tipos de competencia en una L2:

- Una COMPETENCIA LINGÜÍSTICA COMUNICATIVA, relacionada con un uso general de la lengua (*Fines Comunicativas Generales*)
- Una COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ACADÉMICA específica de los contextos educativos (*Fines Académicos*)
- Una COMPETENCIA LINGÜÍSTICA PROFESIONAL (*Fines Laborales*) (Villalba y Hernández, 2007)

Es así como los programas de enseñanza de L2 compartirían un objetivo general común que se puede definir en términos de:

*Dotar al estudiante de una adecuada COMPETENCIA COMUNICATIVA en la L2 que le permita participar eficazmente en las relaciones sociales de su entorno.*

También, y dependiendo del grupo de edad, habrá otros objetivos generales como:  
*Desarrollar en el aprendiz una eficaz COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ACADÉMICA en la segunda lengua que le posibilite acceder a los contenidos de las distintas áreas curriculares y continuar su proceso formativo según sus intereses personales.*

*Adquirir una COMPETENCIA LINGÜÍSTICA PROFESIONAL que permita al hablante mantener interacciones comunicativas eficaces en el entorno del trabajo, acceder al empleo o promocionar laboralmente.*

Objetivos que comparten un mismo concepto de competencia que podría definirse como: *“la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación”*<sup>89</sup>. Al mismo tiempo, estos enunciados están íntimamente relacionadas con las *competencias básicas* descritas en los currículos de Educación Primaria y Secundaria, sobre todo, en lo

---

<sup>89</sup> *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes  
[http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)

que se refiere a las de *comunicación lingüística*, de *aprender a aprender* y de *autonomía e iniciativa personal*<sup>90</sup>.

No obstante, es en el plano del currículum donde más evidentes se hacen las diferencias entre los distintos programas de enseñanza de L2 y donde más aumentan según se avanza en los sucesivos niveles de concreción curricular. De este modo, pese a que los OBJETIVOS ESPECÍFICOS se puedan establecer según los niveles recogidos en el *MCER*, su distribución variará dependiendo del contexto educativo en el que se lleve a cabo la enseñanza (aulas de atención lingüística, centros de adultos, organizaciones no gubernamentales...). Es decir, habrá programas cuyos objetivos específicos se correspondan con un único nivel lingüístico (A1) frente a otros que necesiten contemplar más de uno por las características particulares de los grupos, el tipo de organización, etc.

Citaremos aquí, a modo de ejemplo, algunos de los objetivos específicos del nivel A1 de español recogidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007):

- Llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas.
- Participar en interacciones sociales dentro de la esfera social más próxima.
- Desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y necesidades más inmediatas.
- Tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que tiene la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas.
- Tomar conciencia de la propia capacidad de actuar como intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos.

Junto a esto, la diferencia más notable entre los currículos de enseñanza de L2 y los de lenguas extranjeras reside en la adecuación a los contextos específicos de uso de la lengua. Como señalábamos anteriormente, existen dos escenarios básicos que se tienen que tener en cuenta en este tipo de actividad: el ámbito educativo y el laboral.

Así por ejemplo, en el primero de ellos habrá que contemplar junto a contenidos lingüísticos generales otros relacionados con las materias y contenidos escolares. Conviene recordar que la nueva lengua se aprenderá para ser usada en un contexto escolar en el que los aprendices están adquiriendo no sólo conocimientos generales, sino también procedimientos y técnicas de estudio. Algunos de los objetivos específicos que pueden contemplarse en esta dimensión de la L2 pueden ser:

---

<sup>90</sup> Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006



### Contenidos referidos a procedimientos

1. Adecuar la actuación a las rutinas y procedimientos de clase.
2. Solicitar ayuda a compañeros.
3. Participar activamente en la realización de trabajos colectivos.
4. Parafrasear lo dicho por otros compañeros o por el profesor.
5. Utilización de distintas técnicas de lectura: skimming, scanning y lectura extensiva.
6. Utilización de secciones concretas de los manuales o materiales de consulta para facilitar la comprensión de textos académicos: índice, resúmenes, glosarios...
7. Tomar apuntes y repasarlos.
8. Identificar las propias limitaciones y pedir ayuda a los demás.
9. Evaluar las tareas realizadas y los aprendizajes emprendidos.
10. Comparar y contrastar informaciones.
11. Definir, comparar y clasificar objetos y acciones utilizando vocabulario técnico y general.
12. Buscar ejemplos para entender el vocabulario técnico.
13. Utilizar el contexto para inferir significados.
14. Sintetizar, analizar y evaluar informaciones.
15. Confeccionar resúmenes y esquemas que sintetizen la información.
16. Manejar distintas fuentes de información para ampliar o preparar temas escolares.
17. Utilización del diccionario, de enciclopedias... para solventar problemas de significado léxico de términos generales o específicos.
18. Reproducción de las normas de composición escrita (título, espaciado, márgenes...)
19. Aplicación de técnicas de corrección y autocorrección para mejorar el rendimiento académico.
20. Utilizar diferentes convenciones gráficas (diagramas, tablas, gráficos...) de representación de conceptos curriculares.
21. Comprensión de mensajes orales y escritos relacionados con las actividades habituales del aula de referencia (instrucciones, enunciados, explicaciones...)

Hernández y Villalba (2006:28)

## 4. LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE L2

Si no existe un currículum específico de enseñanza de L2 no es de extrañar que la evaluación sea una actividad esporádica y de poca relevancia dentro de esta área educativa. Normalmente las prácticas de evaluación se caracterizan 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
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.

De todos estos aspectos, el más decisivo, ya que contribuye a explicar todos los demás, es tal vez, el de la falta de objetivos claros en los programas de L2. Resulta común en este tipo de prácticas tener dificultades para identificar con claridad los fines

educativos que se persiguen. Los objetivos suelen recoger expresiones como “facilitar la integración de los inmigrantes”, “proporcionar recursos comunicativos mínimos” pero rara vez se definen en términos de conductas observables y, menos aún, con un sentido de progresión educativa y personal. Como consecuencia, los programas para inmigrantes suelen plasmarse en cursos aislados y sin continuidad. Este hecho se explica por varias razones como son el desconocimiento de las orientaciones del MCRE, prácticas ajenas a la didáctica de lenguas y, sobre todo, la consideración 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 mediante la comunicación oral. Del inmigrante apenas se espera que necesite leer 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, 1994<sup>91</sup>) Junto a esto, tampoco se suelen evaluar 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)<sup>92</sup> Ocurre también, que cuando se evalúan los programas se aplican criterios (económicos, de éxito escolar etc.) que apenas tienen relación con la didáctica de lenguas y menos aún con la lingüística aplicada (Panetta, 1999).

#### 4. 1. La evaluación de L2 con fines específicos

A partir de estas consideraciones previas, y para poder precisar la orientación y sentido de la evaluación de los procesos de enseñanza / aprendizaje con estudiantes inmigrantes es necesario distinguir entre diferentes grupos de edad. En el caso de los más jóvenes el contacto y uso de la L2 está condicionado por el contexto educativo en el que participan al estar escolarizados en la nueva lengua. Para los adultos, por el contrario, deberemos pensar en ámbitos laborales diversos pero en los que la lengua cumple unas funciones completamente distintas a las que se puedan identificar para la educación.

Atendiendo aquí únicamente al medio escolar y siguiendo a Damico (1991), se pueden identificar los siguientes problemas respecto a la evaluación de los jóvenes inmigrantes:

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.

---

<sup>91</sup> 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)

<sup>92</sup> 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). Cuatro años después, desgraciadamente se cumplen tales previsiones y poco a poco las distintas comunidades autónomas están suprimiendo estos programas.

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 *déficit 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.

En resumen, 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 áreas<sup>93</sup> y participar activamente en su proceso formativo.

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.

Para ilustrar esta idea, se puede analizar el siguiente cuadro propuesto por Canales (1992) para evaluar la L2 y los contenidos escolares.

---

<sup>93</sup> 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").

INTEGRACIÓN L2 Y CONTENIDOS CURRICULARES				
NIVEL DE DOMINIO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
Descriptores para los estudiantes.	Comprensión mínima Ninguna producción verbal	Comprensión limitada. Respuestas de una o dos palabras.	Aumento de la comprensión. Frasas simples Algunos errores en el habla.	Comprensión muy buena. Frasas más complejas. Errores complejos en el habla.
Indicadores de actuación para los estudiantes.	Escucha, dibuja, mueve, escoge, rodea, empareja...	Nombra, enumera, etiqueta, categoriza, agrupa, responde, pregunta (con una o dos palabras).	Resume, sintetiza, describe, define, dramatiza, explica, reitera, compara, contrasta.	Analiza, evalúa, crea, justifica, defiende, apoya, debate, examina, apoya, debate, completa, describe con detalle.
	ESTADO DE PREPRODUCCIÓN	FASE DE PRODUCCIÓN TEMPRANA	FASE DE HABLA DE EMERGENCIA	FASE DE FLUIDEZ INTERMEDIA
MATEMÁTICAS	Señala expresiones numéricas o algebraicas según indicaciones verbales. Selecciona círculo, cuadrado, triángulo o rectángulo al oír su nombre. Señala líneas paralelas o perpendiculares al oír la indicación oral. Localiza un punto en un gráfico al oír las coordenadas.	Selecciona correctamente números escritos según anotaciones científicas al oírlos. Responde con sí o no cuando se le pregunta por estimaciones de áreas, volúmenes, masas y temperaturas. Nombra formas geométricas (triángulo, cuadrado, rectángulo y círculo) Identifica líneas paralelas y perpendiculares. Calcula el número de combinaciones y permutaciones. Identifica media, mediana y modo.	Lee números escritos según anotaciones científicas. Sigue los pasos para sacar factor común. Proporciona información necesaria para calcular área, volumen, masa y temperatura. Define la "circunferencia" con sus propias palabras. Sigue los pasos para hallar la circunferencia de un círculo y el área de un triángulo y un paralelogramo. Localiza información solicitada en gráficos (la media, mediana y modo).	Explica la simplificación de números y expresiones algebraicas. Interpreta gráficos y responde a la información que se pide por escrito. Contrasta "media", "mediana" y "modo." Describe el proceso para encontrar una raíz cuadrada.

Como puede observarse éste es un intento de relacionar la competencia general en una L2 con el uso de la nueva lengua con fines académicos (la competencia lingüística académica de la propuesta de Cummins). Para ello se establecen descriptores

generales de lengua según cuatro niveles con indicadores de actuación lingüística para el campo de las matemáticas. Es precisamente en este aspecto en el que más dificultades se plantean para llevar a cabo la evaluación en una L2. Medir cualquiera de los indicadores aquí propuestos exige que previamente se haya realizado un trabajo lingüístico muy pormenorizado.

Piénsese si no, en las exigencias que plantea para el nivel segundo los indicadores propuestos para el campo de las matemáticas. Para identificar y reconocer figuras geométricas áreas, volúmenes y calcular combinaciones y permutaciones se ha de dominar tanto los recursos para describir y comparar en una L2, así como los modelos textuales específicos del campo de las matemáticas (la definición, los enunciados de problemas y actividades, etc.).

En los siguientes niveles la complejidad en el dominio de la lengua aumenta en la medida en que el estudiante debe reelaborar informaciones para realizar actividades concretas (definir términos, calcular conceptos, realizar operaciones, identificar datos en gráficos etc.) Todas estas actividades lingüístico- curriculares exigen dominar aspectos muy variados de entre los que pueden citarse, siguiendo a De George, G. (1988), los siguientes:

- Vocabulario específico y terminología técnica.
- Funciones lingüísticas propias de la comunicación académica, como explicar, informar, describir, clarificar, evaluar, etc.
- La habilidad de comprender y usar recursos lingüísticos específicos de las diferentes áreas como la voz pasiva, los sintagmas nominales amplios usados como sujetos y objetos en los enunciados, inicio de frases con cláusulas interrogativas, etc.
- La habilidad de comprender los rasgos y recursos del discurso expositivo del profesor.

#### 4.2. La influencia de los 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 lectoescritura y de los conocimientos

generales que se posean (Bialystok, 1978). Esto es así en primer lugar, porque la lectoescritura como habilidad aprendida, suele 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*, 1997<sup>94</sup>).

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 y 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 lectoescritura, además, es una habilidad que se está aprendiendo y que, por consiguiente, aún no se tiene desarrollada. 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 desarrollo de la lectura (Genesse *et al.*, 2005), entenderemos la necesidad de identificar adecuadamente este componente en las pruebas de evaluación<sup>95</sup>.

En ambos casos, parece lógico pues, que las pruebas de competencia lingüística de L2 deban tener en cuenta estos aspectos y limitar la presencia del texto escrito en los ejercicios. De no ser así, las capacidades lectoras de partida pueden interferir en la realización y comprensión de actividades orales como ocurre en el siguiente ejemplo<sup>96</sup>.

---

<sup>94</sup> 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).

<sup>95</sup> 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).

<sup>96</sup> “La carrera popular”; prueba 2 de comprensión auditiva del Diploma Básico de Español (convocatoria 1993) accesible en:

[http://cvc.cervantes.es/aula/dele/db/ca\\_nov93\\_parte2/default.asp](http://cvc.cervantes.es/aula/dele/db/ca_nov93_parte2/default.asp)

### La carrera popular

A continuación oírás una noticia referida a la realización de una carrera popular. Se hacen una serie de preguntas relacionadas con la misma. Seleccione la respuesta que le parezca correcta. Sólo una de las tres opciones es adecuada. Texto adaptado de *Antena 3*.

Pulse el icono  para oír el texto.

En la versión oficial del DELE solamente podrá oír el texto **dos** veces.

### Preguntas

**1. Según la grabación, la carrera fue organizada por...**

- la Cruz Roja de la ciudad.
- un centro comercial.
- el ayuntamiento de la ciudad.

**2. La grabación informa de que la carrera popular...**

- se desarrolló por la tarde.
- duró solamente media hora.
- contó con la participación de 300 personas de diferentes edades.

**3. Según la grabación, durante la carrera...**

- un niño tuvo que ser hospitalizado.
- el tiempo fue excesivamente caluroso.
- se dieron regalos al público.

Aparte de otras consideraciones que puedan hacerse sobre la adecuación o no de las preguntas o del léxico utilizado, se observa una evidente desproporción entre la tarea propuesta y lo que se pretende medir. El texto que tienen que escuchar los estudiantes es el siguiente y tiene una duración de un minuto y treinta y dos segundos.

*Durante toda la mañana del día de hoy se ha venido desarrollando por las calles de nuestra ciudad la popular carrera urbana patrocinada por un importante centro comercial. Se han podido ver participantes de todo tipo, desde chicos de cuatro años hasta personas de más de sesenta y cinco. La carrera ha dado comienzo a las once y veinte minutos y el recorrido por las calles de la ciudad se ha completado muy rápidamente, en sólo treinta minutos. Lo mejor de la carrera ha sido la amplia participación, más de diez mil personas. La Cruz Roja, encargada de los servicios médicos, ha dicho que no ha pasado absolutamente nada: algunas heridas sin importancia en los pies, un chaval que se dio un pequeño golpe en la cabeza. Diez minutos después del comienzo de esta Segunda Carrera Popular, se empezaban a dar, entre el público asistente, miles de bolsas con diversos regalos en su interior. Y en estos momentos se están sorteando, en el aparcamiento de esta gran superficie comercial, más de trescientos premios entre todas las personas que han participado en esta carrera. El tiempo además ha sido agradable pues no ha hecho demasiado calor y corría un aire que refrescaba el ambiente.*

En pruebas de este tipo, la capacidad de memoria (de recordar un conjunto de datos en determinadas circunstancias ambientales, de tiempo, personales, etc.) se suele confundir con la capacidad de comprensión auditiva<sup>97</sup>. Pero el problema que queremos señalar tiene que ver con las nuevas exigencias de procesamiento que suponen cada una de las preguntas que se formulan. Entradas de información que no sólo se suman a las ya existentes sino que además, se activan por medio de la lectura, una habilidad con procesos y estrategias distintos a la comprensión oral. En otras palabras, si para comprobar la comprensión de un texto oral se debe entender un texto escrito, los resultados dependerán en gran medida del dominio que se posea de la lectura. Como hemos señalado la lectura en una L2 está estrechamente relacionada con el dominio que se posee en L1.

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.

Para ilustrar esta afirmación proponemos tres sencillos ejemplos tomados del programa DIALANG<sup>98</sup> aunque se pueden encontrar igualmente en cualquier manual de idiomas.

En el primer caso, se trata de un texto en apariencia sencillo y cercano al mundo de intereses de cualquier adulto.

EMPRESA PRIVADA  
INCORPORA 10 SRS./SRAS. MAYORES DE 32 AÑOS, PARA FUNCIONES VARIAS DE DESPACHO.  
MEDIA JORNADA.  
INGRESOS DE 60.000 + INCENTIVOS. PERÍODO DE PRUEBA.  
PRESENTARSE LUNES EN Pº DE GRACIA NUM 6 PRAL.

**Este anuncio pide gente para trabajar más o menos :**

- 10 horas al día
- 20 horas a la semana
- 2 horas por la tarde

Los posibles problemas con este texto derivan de aspectos que nada tienen que ver con las habilidades lectoras de los estudiantes y sí con conocimientos muy concretos sobre la sociedad española y sobre procedimientos matemáticos. El estudiante debe conocer la duración de la jornada laboral media en España y de ahí acceder a lo que es la

<sup>97</sup> Los actuales modelos de comprensión textual (Van Dijk y Kintsch, 1983) suelen ir más allá del mero recuerdo de proporciones textuales pues implican su ordenación y reconstrucción en nuevo texto personal

<sup>98</sup> DIALANG: <http://www.dialang.org/spanish/index.htm>



jornada semanal. El primero es un dato que no es universal, pues no en todos los países las jornadas de trabajo tienen la misma duración pero además, para elegir la respuesta correcta hay que multiplicar, dividir o, si se prefiere sumar, pero de cualquier manera, hay que saber relacionar matemáticamente diferentes informaciones. Pese a lo que pueda suponerse estas son habilidades no tan extendidas entre los adultos medios de cualquier sociedad.

En los dos siguientes ejemplos ocurre algo similar. En el primero el conocimiento que hay que activar está relacionado con el concepto de huelga y de servicios mínimos, que tampoco es universal, y con la palabra RENFE que no tiene por qué asociarse a viajes y trenes.

En el segundo caso, el texto se comprende con mayor facilidad si se poseen los conocimientos históricos que se citan. Conocimientos que son específicos de una parte del mundo ilustrado por lo que incluso, muchos hablantes nativos tendrían dificultades para responder a las preguntas. Respuestas que, por otra parte, encierran una pequeña "trampa" terminológica en torno a la diferenciación (pre) romano / (pre) románico.

A CAUSA DE LA HUELGA DE SUS TRABAJADORES RENFE ANUNCIA

SERVICIOS MÍNIMOS LOS DÍAS 7, 14 Y 21 DE MAYO

**Lea el anuncio y marque la opción que corresponde a lo que dice el texto.**

- Todos los empleados de Renfe trabajarán lo mínimo.
- Los usuarios dispondrán de menos trenes de lo habitual
- Los trenes llegarán con un mínimo retraso a sus destinos

ORIGEN Y EVOLUCIÓN

Antes de la romanización, en la Península Ibérica se hablaban varias lenguas: el ibero, el celta, el vasco... Cuando los romanos entraron en la Península en el siglo III a C., extendieron el latín como lengua común; de las lenguas prerromanas sólo sobrevivió el vasco.

**Lea el texto y busque la respuesta**  **a caja.**

El ibero, el celta y el vasco son lenguas

- romanas
- románicas
- prerrománicas
- prerromanas

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. Basta un simple recorrido por la mayoría de manuales de español para advertir que en todos, la presentación de los contenidos gramaticales es similar.



Sueña (Anaya)



Gente (Difusión)

## Artículos indeterminados

	Singular	Plural
Masculino	un banco	unos bancos
Femenino	una cafetería	unas cafeterías

- El artículo indeterminado se usa para hablar de algo o alguien desconocido o no mencionado.
  - *¿Hay un banco cerca?*
  - *Sí, el BBVA está en esta misma calle.*
- El artículo determinado sirve para hablar de algo o alguien conocido o ya mencionado.
  - *Perdone, ¿dónde está el cine Capitol?*
  - *En la calle Gran Vía.*

Ven (Edelsa)

¿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, como señalábamos anteriormente, el diseño de los programas y la formación de los grupos de aprendizaje.

A modo de ejemplo, proponemos una prueba de clasificación inicial utilizada en para la enseñanza de ELE<sup>99</sup>.

### TEST NIVEL INICIAL

Completa en cada ocasión con la expresión correcta, tomando una de las que proponemos:

- En este curso \_\_\_\_\_ gramática.
  - vamos aprender
  - aprender
  - vamos a aprender
  - vamos a
- \_\_\_\_\_ es decir una a una las letras de una palabra.
  - Deletrear
  - Alfabetizar
  - Transcribir
  - Escribir
- Todos los verbos españoles \_\_\_\_\_.
  - acaban en -er / ir
  - empiezan por -ar / -er / -ir
  - acaban en -ar / -er / -ir
  - son parecidos
- Quiero \_\_\_\_\_ e-mails en español.
  - escribir
  - hablar
  - conocer
  - descubrir
- ¿Cómo se \_\_\_\_\_ *beach* en español?
  - habla
  - significa
  - dice
  - escucha
- ¿Qué \_\_\_\_\_ "calle"?
  - significa
  - dice
  - se llama
  - tiene
- "Cu" es el nombre de la letra \_\_\_\_\_.
  - ñ
  - q
  - k
  - c
- 888 se escribe \_\_\_\_\_.
  - octocientos octenta y ocho
  - ocho cientos y ochenta y ocho
  - ocho cientos ochentaiocho
  - ochocientos ochenta y ocho

<sup>99</sup> Carmen Cañizares en Formespa.

<http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/d621270/PRUEBA%20DE%20NIVEL%3a%20FALSOS%20PNCIPIANTES> (Consultado el 27-1-08)

5. Estudio español \_\_\_\_\_ conocer otras culturas.  
a. con  
b. por  
c. para  
d. a

10. ¿Ustedes \_\_\_\_\_ por aquí?  
a. vais  
b. viven  
c. son  
d. tiene

11. \_\_\_\_\_ solo hablan alemán.  
a. Ellos  
b. Elos  
c. Elhos  
d. Eles

Para la resolución de este tipo de pruebas 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 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 oral<sup>100</sup>.

Por último, habría que hacer dos precisiones respecto a la evaluación de segundas lenguas. La primera tiene que ver con la finalidad del proceso evaluador y la segunda con el significado de dicha actividad.

En el primer caso se ha considerado que la evaluación debe tener en cuenta la variedad de situaciones personales que acompañan a los estudiantes y que determinan el uso de la lengua. Según esta idea, Martínez (2007:5) afirma lo siguiente:

En todo el arco de inmigrantes que están siendo y van a ser usuarios de nuestra lengua en los próximos años vamos a encontrarnos con muchos modelos y a todos ellos deberemos prestar atención. Desde quienes no tengan intención de aprenderla o usarla y necesiten siempre de un mediador traductor (caso que no nos ocupará por no existir ninguna L2 que analizar o medir), hasta quienes quieran usarla en contextos académicos o políticos abstractos de alto nivel e incluso de más alto nivel que la media nativa, pasando por otros que se limiten a usar su L1 mezclada con la L2, o quienes limiten el uso y aprendizaje de la L2 a contextos laborales o a determinados contextos sociales. Así que podemos y debemos acercarnos a la lengua, su aprendizaje y uso también en ámbitos no académicos, menos, poco o nada cultos y más variados; con todas las limitaciones de falta de excelencia, falta de ambición o fallo en el logro de objetivos que conlleva.

---

<sup>100</sup> 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.

A diferencia de lo que plantea Martínez, entendemos 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 (Culhane, 2004)<sup>101</sup>. 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<sup>102</sup>.

En cuanto al sentido de la evaluación, creemos que 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 también, la evaluación sirve para individualizar al aprendiz sustrayéndolo de ese colectivo social al que irremediamente se adscribe y en el que se diluyen sus progresos y expectativas.

## 5. CONCLUSIÓN

La evaluación de segundas lenguas debe entenderse como una actividad más de un programa general de enseñanza de lenguas. En consecuencia, debe diseñarse aplicando los instrumentos y criterios habituales en este tipo de prácticas, aunque

---

<sup>101</sup> 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 combinándose en el plano personal con la L1/C1

<sup>102</sup> De las tres funciones que para Smith (1972) cumple la lengua en estos contextos (referencial, integradora y expresiva) se deberían garantizar que el extranjero podrá usar la lengua con un similar a la de cualquier hablante medio de la nueva sociedad. La función expresiva (la posibilidad de usar lengua como un hablante cualificado) no es general para todos los hablantes nativos.

adaptados a las circunstancias concretas del contexto educativo y de los aprendientes. Es precisamente en esta tarea de adaptación cuando se descubre el potencial que supone la reflexión sobre L2 para la didáctica de idiomas en general.

Los estudiantes que siguen los cursos de L2 se diferencian de los aprendices convencionales de lenguas en la edad, la ocupación, la situación personal, la formación general etc. Aspectos que obligan a considerar las técnicas y procedimientos didácticos que se emplean para la enseñanza y evaluación de lenguas. La lectoescritura, como destreza aprendida, tiene que considerarse como un elemento más de evaluación pero no como el mediador único en las pruebas. Del mismo modo, el conocimiento de determinados referentes culturales y de las técnicas académicas y de estudio no puede condicionar la realización de la prueba pues los resultados obtenidos serían cuestionables.

Para adaptar las pruebas de evaluación de L2 a las características de los grupos de aprendices habrá que incluir aspectos de carácter general, sobre conocimientos y técnicas diversas, junto a otros de tipo cultural (Armour-Thomas, 1992) o incluso, referidos a la edad o la situación sociolaboral de los estudiantes. Es así como, si pensamos en el caso de los niños y jóvenes inmigrantes, advertiremos las limitaciones y exigencias que surgen al querer adaptar las pruebas de evaluación en L2. Al contrario de lo que podamos pensar, no siempre resultará adecuado traducir las pruebas a la Lm del aprendiz, especialmente en pruebas escolares. Habitualmente los estudiantes extranjeros no reciben formación en su propia lengua o parten de una escolarización irregular por lo que no podrán acceder a los significados en la L1. En general para estas edades y en contexto escolar, se recomienda también aplicar los siguientes criterios en las pruebas de evaluación Butler & Stevens (1997):

- Contemplar un tiempo amplio para la realización de las pruebas.
- Realizar pequeños descansos.
- Pasar las pruebas en días sucesivos.
- Explicaciones en la Lm.
- Realizar las pruebas en pequeño grupo.
- Permitir usar diccionarios y glosarios.
- ...

Para terminar, nos gustaría señalar que la falta de evaluación en la enseñanza de L2 puede ser un claro elemento de discriminación si se compara con lo que sucede en otras prácticas de enseñanza de idiomas (August *et al*, 1994). Por lo general, el alumno inmigrante no accede a una información y a unos procedimientos que son comunes y convencionales en el proceso educativo de cualquier estudiante. Un ejemplo es lo que sucede con los test y pruebas de inteligencia que rara vez pueden aplicarse por no estar adaptadas y traducidas a las lenguas de los estudiantes extranjeros (Lam, 1993).

Defendemos una evaluación seria y rigurosa que aporte datos objetivos sobre el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes inmigrantes. En este sentido, la evaluación adquiere una dimensión social evidente, pues sirve para actuar y mejorar las condiciones personales de los aprendices en su ámbito educativo, laboral y de participación ciudadana.

## REFERENCIAS

Alatorre, S. & Padilla, A. (1995): "Academic Invulnerability Among Mexican Americans: A Conceptual Framework", en *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 15, págs. 1-14

Armour-Thomas, E. (1992): "Intellectual assessment of children from culturally diverse backgrounds". *School Psychology Review*, 21(4), págs. 552-565.

August, D., Hakuta, K., & Pompa, D. (1994): *For all students: Limited English proficient students and Goals 2000*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Bialystok, E. (1978): "A theoretical model of second language learning" en *Language Learning*, Vol. 28, 1, traducido en Liceras, 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.

Canales, J. (1992): "Innovative Practices in the Identification of LEP Students", en *Focus on Evaluation and Measurement. Proceedings of the National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues*. Washington, D.C., Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs, págs. 565-612

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.

De George, G. (1988): "Assessment and Placement of Language Minority Students: Procedures for Mainstreaming" en *Focus*, 3. Accesible en:

<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/classics/focus/03mainstream.htm#Chamot1986>.

Consultado el 31/1/08

García-Vázquez, E., *et al.* (1997): Language proficiency and academic success: Relationships between proficiency in two languages and achievement among Mexican-American students. *Bilingual Research Journal*, 21, 395–408.

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.

Hernández, M<sup>a</sup>.T & Villalba, F. (2006): "Propuesta curricular", en José Emilio Linares y Mariano López (coord.): *Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.

Lam, T.C.M. (1993): "Testability: A critical issue in testing language minority students with standardized achievement tests". *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 26, 179-191.

Larsen-Freeman, D. y Long, H. (1991): *An introduction to Second Language Acquisition Research*, London, Logman Group. Trad. Española (1996): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid. Gredos.

Lembert, W (1990): "Issues in foreign Language and Second Language education" En *Proceedings of the first research symposium on limited English proficient student issues*. OBEMLA, 1990. (En inglés, en

<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/symposia/first/issues-ref.htm>) (En español; en Félix Villalba y Maite Hernández (2005): *La Enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes: antología didáctica*, en:

[http://www.cvc.cervantes.es/obref/antologia\\_didactica/inmigracion/lambert.htm](http://www.cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/lambert.htm)

Littlewood, W. (1981): *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.

Martínez, A. (2007): "Consideraciones sobre la evaluación de la lengua de personas inmigradas adultas y adolescentes" en *LINRED. La enseñanza de Segundas lenguas a Inmigrantes* (Monográfico) Accesible en:

[http://www.linred.com/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico1\\_articulo1.pdf](http://www.linred.com/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo1.pdf)



McLaughlin, B. (1992): *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn*. Santa Cruz: University of California, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Accesible en: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdsl/ep5.htm>

Mohan, B. (1986): *Language and Content*. Reading, MA, Addison Wesley. Traducción del capítulo II en F. Villalba y M<sup>a</sup>.T. Hernández (2006): *Enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes*, Madrid, Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes. Accesible en: [http://cvc.cervantes.es/obref/antologia\\_didactica/inmigracion/default.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/default.htm)

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>

Pastor, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante, Universidad de Alicante.

Rosental, R. y Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupil's intellectual Development*, New York: Holt, Rinehard and Winston,

Smith, D.M. (1972): "Some implications for the social status of pidgin languages" En Smith, P & Shuy, R. (eds.), *Sociolinguistics in cross-cultural analysis*. Washington, Georgetown University Press

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.

Van Dijk, T. y Kintsck, W. (1983): *Strategies of Discourse Comprensión*. Nueva York: Academic Press.

Villalba, F. (2002): *Comprensión del discurso expositivo del profesor por estudiantes nativos y no nativos*. DEA. Trabajo de investigación inédito, Universidad Antonio de Nebrija

Villalba, F. y Hernández, M<sup>a</sup>.T. (2004): "La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares" en Jesús Sánchez e Isabel Alonso (coord.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 1225-1258.

Villalba, F. y Hernández, M<sup>a</sup>.T. (2005a): "Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes" En L. Miquel y N. Sans (coord.) *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Colección Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre, 163-184

Villalba, F. y Hernández, M<sup>a</sup>.T. (2005b): *Español Segunda Lengua. Libro del profesor*. Madrid, Anaya.

Villalba, F. y Hernández, M<sup>a</sup>.T. (2007): "La enseñanza de segundas lenguas con fines específicos" en Victoria Marrero (coord.) *La lengua española en la integración lingüística de los inmigrantes: bases teóricas y metodológicas*. Madrid, UNED (en prensa)

Waxman, H.C. y Tellez, K. (2002): *Research synthesis on effective teaching practices for English language learners*. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success.