

Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral: ejemplo de una prueba del examen DILE

Susana Martín Leralta

El examen de certificación lingüística DILE, Diploma Inicial de Lengua Española, es fruto del *Proyecto de implantación de un programa de formación y certificación lingüística para trabajadores inmigrantes en la Comunidad de Madrid*, dependiente de la Consejería de Inmigración y Cooperación de la Comunidad de Madrid, y la Fundación Antonio de Nebrija. En estos momentos se está cerrando la fase de validación del examen, con intención de implantarlo en los próximos meses. Se trata de un examen de corte comunicativo, que consta de cuatro pruebas correspondientes a las destrezas lingüísticas de interacción oral, comprensión audiovisual, comprensión lectora e interacción escrita. En la presente comunicación se muestra como ejemplo la prueba de comprensión audiovisual, con el objetivo de ilustrar los criterios que subyacen a la elaboración de la prueba y al diseño del material audiovisual. Asimismo, se avanzan los resultados más destacados de la fase de validación.

Spanish Language Certificate for immigrants in a work context: an example of a DILE test. The examination leading to the award of the DILE certificate (Spanish Language Certificate for Beginners) is part of the *Implementation project of a training and language certificate programme for immigrant workers of Madrid*. This project is dependent on the Regional Immigration and Cooperation Office of the Autonomous Region of Madrid and the Antonio de Nebrija Foundation. The validation phase is almost completed, so that the examination can be offered in the coming months. It focuses on the communicative skill, and is made up of four tests corresponding to speaking, audiovisual comprehension, reading and writing skills. As an example, in this paper we have included the audiovisual comprehension test to show the criteria used to write the test and to prepare the audiovisual material. The main results of the validation phase are also included.

Palabras claves: español para inmigrantes, segunda lengua con fines específicos, certificación lingüística, evaluación, comprensión audiovisual.

1. El examen de certificación lingüística DILE

El examen de certificación lingüística DILE, Diploma Inicial de Lengua Española, es fruto del *Proyecto de implantación de un programa de formación y certificación lingüística para trabajadores inmigrantes en la Comunidad de Madrid*¹, dependiente de la Consejería de Inmigración y Cooperación de la Comunidad de Madrid, y la Fundación Antonio de Nebrija. El objetivo de esta investigación es proporcionar un currículo específico de español para una certificación que responda a las necesidades comunicativas reales de trabajadores inmigrantes (Baralo 2009).

El DILE² es una Certificación de nivel inicial de dominio de la lengua española (A2 -n), adaptado a las necesidades comunicativas reales de los inmigrantes, encaminado a permitir que alcancen una cierta autonomía como agentes sociales en español.

Se parte de la base de que la competencia lingüística comunicativa en español facilita la integración de las personas migrantes, puesto que permite resolver problemas de trabajo y de protección social, y de relación con los distintos ámbitos de su vida; de este modo, la comunicación en la lengua de la comunidad de acogida mejora su sentimiento de pertenencia a la nueva sociedad, así como la comprensión de sus imaginarios, narrativas y valores.

La enseñanza a inmigrantes en vías de inserción laboral se enmarcaría dentro de lo que se denomina Español con Fines Profesionales (EFP) o Español con Fines Laborales (EFL) y trataría de cubrir “las necesidades formativas de un amplio grupo de trabajadores inmigrantes que suelen quedarse al margen de los programas de enseñanza de lengua con fines profesionales” (Villalba y Hernández 2007).

El diseño de cursos y materiales de enseñanza específicos para este ámbito se ve justificado por el hecho de que, como indica García Mateos (2004), la necesidad de aprender la lengua para fines laborales y de mejora de vida es un denominador común que se aprecia en el interés de aprendizaje de todos los inmigrantes.

El objetivo fundamental del DILE es promocionar, facilitar y garantizar que los trabajadores inmigrantes de nuestra Comunidad puedan alcanzar un cierto dominio de competencia lingüística comunicativa en español. Los objetivos específicos de la implantación del DILE se dirigen a que la persona migrante pueda:

- Disponer de una competencia lingüística específica requerida en el desempeño de su profesión.

- Entender lo que escucha y lo que lee, hablar y escribir en español, para realizar las interacciones comunicativas relacionadas con el mundo laboral: búsqueda de trabajo, elaboración del currículum, comprensión de los anuncios de ofertas de trabajo, etc.
- Poseer un conocimiento léxico, pragmático y sociocultural sobre el ámbito laboral en el que se mueve (personas, instituciones, trámites), así como sus derechos y obligaciones como trabajador y como ciudadano.

El diseño del DILE se enmarca y fundamenta en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa 2002). Se configura como un examen de lengua en uso y sigue un enfoque mediante tareas, que permite responder a las necesidades comunicativas reales de los trabajadores inmigrantes. Esto significa que está centrado en la acción, en el desarrollo de la capacidad de comprender, expresarse e interactuar de forma eficaz y adecuada en diferentes situaciones de comunicación. Además, el examen se basa en un modelo de competencia plurilingüe comunicativa parcial, variable, flexible y asimétrica. Este modelo se tiene en cuenta a la hora de diseñar las pruebas que componen el examen, pero también a la hora de otorgar una calificación al candidato. De esta forma, no todas las destrezas evaluadas en el examen tendrán el mismo peso en la calificación final. En primer lugar, la puntuación obtenida en las destrezas orales supondrá un porcentaje mayor en la nota final que la puntuación obtenida en las destrezas escritas. En segundo lugar, la puntuación obtenida en las destrezas receptivas (comprensión oral –con y sin interacción– y comprensión lectora) supondrá un porcentaje mayor que la obtenida en las destrezas productivas (expresión e interacción oral y escrita). Esto es así porque se considera que el candidato de nivel inicial, en su desenvolvimiento como agente social y hablante intercultural en el contexto que nos ocupa, ha desarrollado más las capacidades receptivas que las productivas, al tiempo que debe hacer un mayor uso de las destrezas orales que de las escritas.

El diseño de la implantación de esta certificación lingüística contribuye a avanzar en el ámbito de la evaluación, una de las áreas que menos se ha desarrollado en la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes, de acuerdo con la bibliografía específica (Martínez 2007; Villalba y Hernández 2008).

Para llevarlo a cabo, se han tenido en cuenta los estudios anteriores de evaluación y certificación lingüística en el ámbito de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, así como los estándares de las agencias europeas de calidad, ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) y EALTA (*European Association for Language Testing and Assessment*).

Así, el proceso seguido para el diseño de la implantación de la certificación ha contado con diferentes pasos: análisis de necesidades del grupo meta, adopción de un modelo de competencia comunicativa y un enfoque metodológico, elaboración de las especificaciones del examen, planteamiento de las tareas, pilotaje del examen, validación externa a cargo de jueces expertos, rediseño de las tareas, establecimiento de los criterios de evaluación y las escalas de calificación aplicadas, validación con una muestra de población de más de 180 individuos y formación de evaluadores.

Igualmente, para el diseño de cada una de las cuatro pruebas que componen el examen (correspondientes a las destrezas lingüísticas de comprensión lectora, comprensión audiovisual, expresión e interacción escrita, y expresión e interacción oral), se ha llevado a cabo el siguiente proceso: selección de las microhabilidades comunicativas objeto de medición, elección del *input* y diseño de las tareas, y valoración de los resultados obtenidos en el pilotaje y la validación, para el rediseño de las tareas y el ajuste de los criterios de evaluación y las escalas de calificación.

Para ofrecer una muestra de este proceso, en la presente comunicación nos centramos en la evaluación de la comprensión oral en el examen de certificación. Si bien resulta preciso limitarse a una prueba del examen por razones de espacio, hemos elegido la de comprensión oral por la dificultad específica que entraña la medición del desempeño de esta destreza lingüística en L2 o LE, con lo que esperamos arrojar luz, adicionalmente, sobre el tratamiento otorgado en los exámenes a esta habilidad comunicativa.

2. La evaluación de la comprensión oral en el examen DILE

La destreza de comprensión oral es aquella a la que dedicamos más tiempo en nuestro uso comunicativo de la lengua. No obstante, su medición en el caso de los exámenes de idiomas resulta extremadamente compleja por diversos factores: el carácter inobservable de la destreza, el procesamiento de la información de manera simultánea a la emisión del *input* y la necesaria intervención de otras destrezas para poder medir el resultado de la comprensión.

De acuerdo con las investigaciones en el ámbito de la comprensión oral, esta puede realizarse con o sin interacción con un interlocutor (lo que también se ha denominado “de manera colaborativa” y “no colaborativa”). Si bien lo más frecuente en la vida real es que la comprensión oral se produzca en situaciones de interacción, este contexto comunica-

tivo complica la medición de la destreza de comprensión de manera independiente, puesto que debe llevarse a cabo en una prueba de interacción oral requiriendo una producción del aprendiz. Tendría que realizarse, por tanto, la evaluación de la comprensión oral de manera simultánea a la de expresión oral y por el mismo evaluador, tarea nada sencilla y que, además, exige una gran cantidad de tiempo (debe realizarse de manera individual para todos los candidatos) y el establecimiento de unos criterios de evaluación que aseguren la objetividad de la misma.

Por otra parte, la medición de la comprensión oral sin interacción resulta más viable y fácil de operativizar para hacerla objetiva, aunque es evidente que coloca al candidato en una situación más alejada del uso comunicativo real de la lengua.

En el examen de certificación DILE hemos optado por evaluar la comprensión oral tanto en interacción (en la prueba de expresión e interacción oral) como sin interacción (en una prueba independiente), de cara a obtener una visión más amplia del desempeño de la destreza por parte del candidato, así como de asegurar un constructo objetivo para su medición.

De esta forma, la evaluación de la comprensión oral en interacción supone el 12% de la calificación final del examen completo, mientras que la evaluación de la comprensión sin interacción (prueba de comprensión audiovisual) supone el 18%.

Dado que la comprensión oral en interacción se mide en la prueba correspondiente a la expresión oral, en esta comunicación nos limitaremos a presentar la prueba de comprensión audiovisual.

3. La prueba de comprensión audiovisual del examen DILE

3.1. Enfoque metodológico adoptado

A la hora de establecer un marco teórico para la evaluación de las destrezas comunicativas, estamos de acuerdo con los postulados del Manifiesto de Santander³ cuando afirma que todos los aprendices de idiomas siguen procesos similares. Por esta razón, para el diseño de la prueba de comprensión audiovisual adoptamos el modelo de comprensión oral basada en el proceso, fruto de nuestro trabajo anterior (Martín 2007), aunque ha sido probado con aprendices de español como lengua extranjera, no como segunda lengua.

Siguiendo este enfoque teórico, para medir el desempeño de la destreza debemos tener en cuenta las microhabilidades de comprensión oral

y los procesos que pone en marcha el oyente no nativo, teniendo en cuenta los diferentes tipos de conocimiento que requiere la tarea de comprensión en el contexto dado y atendiendo a las estrategias que pone en práctica el aprendiz para asegurarse el éxito en la tarea. Se trata de un enfoque acorde con las teorías cognitivas, según las cuales, la comprensión oral es un proceso activo en el que el significado se construye a partir de una compleja interacción entre las características del *input*, los tipos de conocimiento declarativo implicados y el uso de procedimientos estratégicos para aumentar el entendimiento (Chamot 1995).

De acuerdo con el modelo de comprensión auditiva adoptado (Martín 2009a: 64), para que la comprensión se produzca, el oyente debe activar una serie de procesos mentales que van desde la recepción de la onda sonora, hasta la recuperación de la información almacenada en la memoria. Estos procesos solo son posibles si el individuo posee el conocimiento lingüístico⁴ y contextual pertinente y, dada su complejidad, se realizan eficazmente gracias al empleo de estrategias que pone en práctica de manera normalmente mecanizada e inconsciente en su lengua materna, y de forma más o menos consciente o controlada en la lengua meta.

Dado el enfoque eminentemente comunicativo del examen de certificación DILE, el propósito de la prueba de comprensión audiovisual consiste en mostrar al aprendiz una situación comunicativa propia del ámbito administrativo y laboral, y plantearle preguntas que requieran que active los mismos procesos y estrategias de comprensión que activaría en una situación similar en su contexto real. Este planteamiento entronca con las recomendaciones de la bibliografía específica sobre evaluación de la comprensión auditiva (Buck 2001), al tiempo que justifica el hecho de que se evalúe la comprensión sin interacción, como destreza independiente, utilizando un *input* que muestre una situación de interacción verosímil.

3.2. Análisis de necesidades previo

En la primera fase del proyecto de investigación consideramos las necesidades lingüísticas de los trabajadores inmigrantes respecto a los cuatro ámbitos que recoge el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*: personal, público, profesional y educativo, para determinar el tipo de intervención que se les exigía en cada uno de ellos, así como las situaciones comunicativas concretas que tendrían que abordar. A partir de las conclusiones obtenidas, determinamos las funciones, nociones, exponentes lingüísticos, y tácticas y estrategias pragmáticas correspondientes al nivel inicial (A2 -n)⁵.

En lo que respecta a las necesidades específicas del ámbito laboral, teniendo en cuenta las aportaciones de los estudios precedentes y nues-

tro trabajo de campo, podemos formular las siguientes: tramitar un permiso de trabajo, realizar una entrevista de trabajo, solicitar asesoría laboral, escribir/comprender una demanda/oferta de empleo, solicitar la tarjeta de desempleo, solicitar cursos de formación laboral, negociar condiciones laborales, comprender información acerca de medidas para prevenir la siniestralidad, comprender instrucciones para realizar un trabajo y pedir aclaraciones sobre el mismo.

Si consideramos estas necesidades como tareas para las cuales se exige el ejercicio de las diferentes destrezas lingüísticas, podemos concretar, a partir de ellas, las diferentes microhabilidades que requieren de cada destreza, lo que nos facilitará el establecimiento de los objetivos de las tareas y actividades de uso de la lengua, así como la identificación de los procesos de comprensión y producción del aprendiz, y de las estrategias que emplea.

En lo que respecta a la comprensión oral, destreza que nos ocupa, enunciamos a continuación las necesidades detectadas⁶. Estas necesidades se formulan en términos que puedan entenderse, a su vez, como las microhabilidades de comprensión auditiva que debe poner en práctica el oyente no nativo y que serán las que se tomen en consideración más adelante para determinar las capacidades evaluadas en el DILE:

- Mantener el contacto con el interlocutor empleando estrategias compensatorias y sociales (de petición de aclaración, reformulación o repetición).
- Reconocer adecuadamente la entonación, la pronunciación, y el registro sociolingüístico y pragmático para interpretar la intención comunicativa del interlocutor (términos de cortesía, orden y petición).
- Comprender información (datos concretos) sobre nombres, fechas, números, horarios y direcciones.
- Interpretar el lenguaje no verbal que complementa el enunciado del interlocutor, para comprender el significado del mensaje.
- Realizar inferencias, por el contexto en el que se desarrolla la situación comunicativa, acerca del interlocutor o interlocutores, y acerca de cuestiones socioculturales básicas referentes a actitudes y comportamientos que requiere la situación.
- Comprender la idea principal de enunciados en relación con el interlocutor cuando conoce el contexto en el que se desarrolla la situación comunicativa y puede prever el tipo de intercambio comunicativo que se espera en esta.
- Comprender preguntas sobre uno mismo.
- Comprender instrucciones para realizar una solicitud.

- Comprender instrucciones para realizar una tarea de su ámbito profesional.
- Identificar las palabras clave relacionadas con el léxico específico de su ámbito profesional (instituciones o lugares, herramientas, acciones y personas implicadas) y elaborar el mensaje a partir de ellas empleando otras estrategias compensatorias.
- Desarrollar actitudes que faciliten la interacción y el acercamiento sociocultural.
- Reconocer el nombre de las letras e identificarlas con su grafía cuando el interlocutor deletrea una palabra.

3.3. Determinación del constructo

En la prueba de comprensión audiovisual el candidato debe demostrar que está en condiciones de comprender tres tipos diferentes de conversaciones en las que no participa como interlocutor, sino que presencia como espectador: una conversación informal del ámbito personal, una conversación formal en la que se realiza una gestión administrativa y una conversación formal del ámbito laboral.

Estamos de acuerdo con Martínez (2007), cuando afirma que, en el caso del E/L2 para fines laborales, se necesitarán métodos que “analicen las habilidades funcionales reales de los hablantes y averigüen su nivel y su capacidad para enfrentarse a diversas situaciones según las labores sociales y profesionales en que vayan a desenvolverse”.

Si formulamos las capacidades evaluadas en la prueba de comprensión audiovisual del examen DILE, en términos de acciones que el aprendiz puede realizar con la L2, podemos decir que el candidato puede:

- Comprender la idea principal de una conversación breve contextualizada.
- Extraer datos concretos (números de teléfono, deletreo de un nombre propio, indicaciones para llegar a un sitio, documentación mencionada para realizar una gestión y algún dato concreto presente en el enunciado, cuya discriminación resultaría relevante en una situación similar en la vida real).
- Inferir datos que no están presentes en el enunciado, a partir de recursos lingüísticos y no lingüísticos, acerca de la relación entre los interlocutores y la situación comunicativa.

En el documento que recoge las especificaciones del examen, se detallan las tres tareas que componen la prueba de comprensión audiovisual, las características del estímulo inicial para cada una de ellas, así como el

formato y las capacidades de cada una. Esto permitirá que puedan realizarse réplicas válidas de cara a la implantación del examen⁷.

3.4. Diseño de las tareas

La enseñanza comunicativa articulada en tareas y actividades de uso de la lengua resulta la más indicada, tal como se viene aplicando en las últimas propuestas de enseñanza de español a inmigrantes (García Mateos 2004; Instituto Cervantes 2006), y como se aconseja en la bibliografía sobre enseñanza de español como segunda lengua (Pastor Cesteros 2004; Villalba y Hernández 2007) y de español con fines específicos (Gómez de Enterría 2007).

En la prueba de comprensión audiovisual el candidato debe realizar tres tareas semejantes a partir del visionado de una historia filmada *ex profeso* para el examen de certificación. Para cada una de las tareas debe observar una secuencia de la historia. Cada tarea consta de tres o cuatro preguntas de opción múltiple con cuatro posibles respuestas.

Veamos a continuación las consideraciones adoptadas para la elaboración y presentación del *input*, las instrucciones de la prueba, la formulación de las tareas y la redacción de preguntas de opción múltiple.

3.4.1. Elaboración y presentación del *input*

Se emplea un material audiovisual preparado para que el alumno pueda demostrar su habilidad en la comprensión extensiva (idea principal de cada escena) e intensiva (datos concretos), así como para establecer inferencias sobre el interlocutor y la situación comunicativa.

El uso del vídeo viene justificado por varios motivos. De acuerdo con Pastor Villalba (2009), los vídeos son “una réplica más realista de la comprensión oral y además proporcionan al examinando un punto de atención mientras está escuchando”. Seguimos las recomendaciones de la autora de cuidar que la información complementa a la auditiva y que no entre en conflicto con ella, y de que la realización con éxito de la tarea dependa del procesamiento del *input* auditivo y no pueda deducirse solo de la imagen. Para minimizar el impacto del hecho de que el candidato deba ver y escuchar el vídeo al tiempo que lee y responde las preguntas, se dan unas instrucciones introductorias (también en formato audiovisual), en las que se le aclara al alumno lo que tendrá que hacer, el tiempo que tendrá para responder una vez finalizado el visionado y la manera en que debe responder a esa tipología de preguntas. Luego, el alumno cuenta con tiempo para leer antes del visionado una breve descripción del contexto en el que transcurre la historia, las instrucciones de realización de la tarea y las preguntas de opción múltiple. El visionado se realiza dos

veces, al final de las cuales hay un tiempo para marcar o revisar las respuestas⁸.

Es posible que la decisión de repetir el visionado no sea compartida por algunos teóricos de la evaluación (y la didáctica) de la comprensión oral. De nuevo estamos de acuerdo con Pastor Villalba (2009) en que “desde la perspectiva de la autenticidad situacional e interaccional del lenguaje, escuchar la audición solo una vez parece más lógico porque en el mundo real solemos oír el texto solo una vez”. No obstante, creemos que, tal como indica la autora,

en la mayoría de situaciones de uso de la lengua no es vital que el oyente entienda exactamente todo lo que se está diciendo, y en caso de ser importante que entienda de forma tan precisa, suele tener la oportunidad de pedir aclaraciones o de negociar el significado de alguna forma. De hecho, los textos orales que necesitan ser comprendidos con detalle [...] se repiten varias veces.

Ya que el uso del vídeo en los exámenes de idiomas no es novedoso, a continuación nos limitamos a señalar las cuestiones que se han observado para adecuar el material a las necesidades de comprensión del alumnado meta en el ámbito que nos ocupa.

En primer lugar, tenemos en cuenta que la tarea de comprensión oral sin interacción con el interlocutor se ve siempre dificultada, ya que, al no participar en ella, se desconocen el contexto en el que se produce y las intenciones de los personajes. Por esta razón, nuestro *input* consiste en una historia secuenciada en tres partes relacionadas pero correspondientes a situaciones comunicativas diferentes, de manera que cada una de ellas vaya activando los esquemas de conocimiento para comprender la situación posterior, con lo que se favorece la anticipación, el establecimiento de hipótesis y la comprobación de las mismas. La primera escena requerirá una comprensión propia de los ámbitos privado y público, en los que el oyente no nativo ya está acostumbrado a desenvolverse y con los que se encuentra más familiarizado, de modo que reduzca su ansiedad y le facilite los datos contextuales necesarios para ayudarlo a comprender la siguiente⁹. En la segunda escena, podemos centrarnos en el ámbito administrativo en relación con el empleo, mientras que la tercera podrá corresponder a un ámbito laboral específico¹⁰. Así, por ejemplo, el vídeo puede mostrar una situación de vida privada en la que un inmigrante le cuenta a un amigo que va a ir a una entrevista de trabajo, seguida de otra en la que es atendido por el personal de recepción de una empresa de trabajo temporal y, finalmente, la escena de la entrevista.

Para facilitar que el alumno active los mismos procesos y estrategias que tendrían lugar en la situación real, se siguen estas pautas:

- Permitir y facilitar que el aprendiz realice inferencias a partir de las imágenes para restituir o interpretar la parte del mensaje que no está contenida en el enunciado.
- El *input* se ajusta a las características de la lengua empleada en las situaciones que se representan.
- El *input* debe permitir que el candidato active los mismos procesos de comprensión y estrategias que activaría en una situación similar en la vida real. Para ello, se presenta un discurso sencillo, transmitido con relativa lentitud, articulación clara, redundancias, reformulaciones, peticiones de aclaración y las suficientes pausas para ayudar a asimilar el significado; los rasgos discursivos propios de una interacción entre un interlocutor nativo, consciente de la necesidad de cooperación, y un extranjero de nivel lingüístico inicial.
- En la elaboración de los guiones y los vídeos, se atiende a minimizar las dificultades habituales para el desempeño de la destreza auditiva. De acuerdo con Bordón (2006: 146), la dificultad de los textos orales residirá “en su tamaño, la cantidad de voces que intervengan, la velocidad con que se expresen las emisiones, las variedades de la lengua de los hablantes, el número de temas que traten y la presencia de ruidos ambientales”.

Los actores del vídeo que representan a trabajadores inmigrantes son extranjeros, aunque con una competencia lingüística muy alta para que el mensaje sea correcto y comprensible; se pretende que la situación representada sea verosímil y que el candidato pueda sentirse en cierta manera identificado con la escena que está viendo¹¹. En lo que se refiere al aspecto técnico, se ha contado con un equipo de grabación y montaje profesional, para lograr la máxima calidad en la imagen y el sonido.

3.4.2. Formulación de las tareas y redacción de preguntas de elección múltiple

A pesar del tiempo transcurrido desde que Alderson, Clapham y Wall (1998) reconocieran que, con las investigaciones realizadas, no era posible recomendar el método más indicado para realizar la evaluación, a día de hoy seguimos sin poder constatar cuál es la tipología de tarea de evaluación más indicada para la medición de cada destreza comunicativa, aunque se está avanzando en propuestas innovadoras y coherentes¹².

Para favorecer los procesos naturales de escucha, conviene orientar primero la comprensión del aprendiz a la idea principal de la escena, luego a la identificación de los datos concretos que debería reconocer en esa situación fuera del aula y, finalmente, a inferir algún tipo de contenido que no está presente en el enunciado. Es posible que la información

que requieran las preguntas de comprensión no siga este orden de aparición en la historia que muestra el vídeo, pero no olvidemos que el sentido de la didáctica de comprensión auditiva no es facilitar que se “acierten” las respuestas, sino favorecer el desarrollo de los procesos de escucha que pondría en práctica al candidato fuera del aula, para poder medir con validez su habilidad en esta destreza lingüística.

A la hora de elaborar los enunciados con las instrucciones de las tareas, se han empleado pequeños iconos que facilitan la comprensión de la instrucción textual de lo que debe hacer el candidato (leer preguntas, ver el vídeo, marcar con un círculo la opción elegida). Además, al inicio de cada tarea se incluye una breve descripción del contexto de la historia que va a ver el candidato en el vídeo.

Respecto a la tipología de preguntas, se ha optado por preguntas de opción múltiple en la respuesta. Las razones, de acuerdo con Bordón (2006), son las siguientes:

- Este tipo de preguntas permite la inclusión de muy variados textos orales, entre ellos, el que nos ocupa: la conversación.
- Se puede adoptar para todos los niveles, incluido el inicial, lo que no sucede con todos los formatos de actividades de evaluación.
- La presentación de las respuestas de los ítems en forma escrita permite al candidato relacionarse con el asunto que oírán antes de hacerlo.
- Favorece la viabilidad de la prueba y facilita la corrección.

Cada tarea mide las tres capacidades anteriormente mencionadas, esto es, en cada una de las tres tareas hay preguntas específicas para evaluar la comprensión de la idea general del mensaje, de detalles concretos y de inferencias sobre los interlocutores y la situación comunicativa. No obstante, para la comprensión de detalles concretos hay más preguntas que para las otras dos habilidades; en total, la comprensión extensiva tiene tres preguntas, la capacidad inferencial otras tres, mientras que la comprensión intensiva tiene cinco. Esto se debe a que, en las situaciones comunicativas reales simuladas en el vídeo, la comprensión que se requiere del oyente no nativo está mayoritariamente orientada a la comprensión de detalles concretos.

Finalmente, para reducir el efecto azar se incluyen cuatro posibles respuestas a cada pregunta. Por otra parte, los ítems se han construido teniendo en cuenta las recomendaciones de la bibliografía especializada en evaluación de LE, han sido validados por un comité de expertos y pilotados antes de la validación de la prueba.

4. Avance de resultados de la fase de validación

El examen de certificación DILE se ha validado entre los meses de diciembre de 2009 y febrero de 2010. La muestra de población ha sido de 184 informantes de 18 a 58 años, de 30 nacionalidades y 50 lenguas maternas. La validación se ha llevado a cabo en 10 centros (ONG, CEPI y asociaciones) de la Comunidad de Madrid, León y Santander.

Aunque en estos momentos se está llevando a cabo el análisis de los resultados, ya podemos avanzar algunos datos que no solo contribuyen a respaldar el diseño del examen y ajustar los aspectos convenientes de cara a su implantación, sino que permiten establecer algunas hipótesis de gran interés para avanzar en el ámbito de la Lingüística aplicada a la enseñanza del español como LE/L2.

En lo que respecta a la prueba de comprensión audiovisual, los porcentajes de respuestas erróneas y acertadas, por habilidades evaluadas, son los siguientes:

- Comprensión general del mensaje: 25% de respuestas erróneas y 75% de acertadas.
- Comprensión de detalles concretos: 10% de respuestas erróneas y 90% de acertadas.
- Elaboración de inferencias acerca de los interlocutores y la situación comunicativa: 33% de respuestas erróneas y 67% de acertadas.

Resulta llamativo que la comprensión de detalles concretos, normalmente más demandante para el oyente no nativo, haya sido la habilidad en la que se han obtenido mejores resultados (en lugar de la comprensión general del mensaje, como era lo esperado). Esto puede deberse a que, en su uso habitual de la lengua, nuestro grupo meta está expuesto con más frecuencia a tareas que requieren el ejercicio de esta habilidad. Por ello, confirmamos que resulta acertado incluir más preguntas para medir esta habilidad que las otras dos, no solo porque se ajuste al uso real de la destreza de comprensión oral, sino para permitir que el candidato al examen pueda poner de manifiesto su máximo alcance en el desempeño de la destreza.

Por otra parte, se confirman nuestras hipótesis de que la comprensión inferencial resultaría la habilidad más complicada, no solo por resultar cognitivamente más demandante, sino porque entra en juego un conocimiento pragmático y sociocultural que el aprendiz inicial de E/L2 quizá no ha adquirido aún. Sería conveniente incluir su ejercicio específico en los programas de enseñanza.

Dado que el índice de aciertos ha sido muy elevado, convendría estudiar dos aspectos: en primer lugar, si, dada la competencia comunicativa asimétrica propia del grupo meta, su competencia en la comprensión oral está por encima del nivel A2-n estimado. En segundo lugar, conviene esperar al análisis estadístico completo de los resultados para comprobar si se ha debido a algún ítem no discriminante, para tomar las medidas oportunas de cara a la implantación.

5. Conclusiones

La prueba de comprensión audiovisual del examen DILE se caracteriza por el uso contextualizado de la lengua (ámbitos administrativo y laboral), así como por la atención a las particularidades de los alumnos (inmigrantes adultos en vías de inserción laboral) y a sus necesidades, procesos y estrategias como oyentes no nativos.

La metodología propuesta favorece la medición del desempeño de la destreza de comprensión oral desde un enfoque comunicativo, puesto que permite tener en cuenta tanto los tipos de conocimiento requeridos en las situaciones de comprensión reales a las que se va a tener que enfrentar el aprendiz, como los estadios de procesamiento de la información que se activan y las estrategias que pone en práctica para tener éxito en estas situaciones. Asimismo, el *input* empleado y la tipología de las tareas se han ajustado al nivel de dominio y a las necesidades de los aprendices. Los resultados de la fase de validación confirman la adecuación del *input* elegido y la tipología de las tareas diseñadas, a tales necesidades y nivel de dominio lingüístico de los candidatos.

Adicionalmente, la información recabada en las fases de análisis de necesidades y pilotaje de la prueba, así como los resultados obtenidos de la fase de validación, resultan de gran interés para proponer pautas de actuación didáctica; esto es, confiamos en que el impacto del examen de certificación DILE se traduzca en aportaciones concretas a la enseñanza de español como L2 a adultos en contexto laboral, para la que no existen programas específicos científicamente respaldados.

Con esta comunicación hemos querido ofrecer una muestra del proceso llevado a cabo para el diseño de la implantación de una certificación lingüística de nivel inicial para trabajadores inmigrantes de la Comunidad de Madrid. Nuestro proyecto se hace eco de las reivindicaciones del Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante¹³, respecto a la necesidad de planes de evaluación y certificación de español como L2. Igualmente, entronca con las necesidades detectadas en los estudios anteriores, respecto a la necesidad de planteamientos generales tanto sobre el tipo de evaluación que requieren los inmigrantes que aprenden la L2, como sobre la certificación a la que aspiren dependiendo de sus necesi-

dades y deseos de integración o trabajo (Martínez 2007). Contribuimos, con ello, a avanzar en el vacío existente en la investigación (*ibidem*), ofreciendo un planteamiento de certificación a partir de un estudio científico.

Susana Martín Leralta
Universidad Antonio de Nebrija
C/ Pirineos, 55
28040 – Madrid – España
smartinl@nebrija.es

Notas

- ¹ El proyecto ha sido llevado a cabo por el Grupo LAEELE de investigación en Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, de la Universidad Nebrija, entre junio de 2008 y junio de 2010. El Grupo LAEELE pertenece a la Red Grupo I+D, INMIGRA07, que integra cuatro grupos de investigación en torno a cuestiones sociolingüísticas y terminológicas relacionadas con la inmigración.
- ² Aunque se ha empleado la denominación DILE a lo largo de las fases iniciales del proyecto, no se descarta que se cambie el nombre del examen de certificación de cara a su implantación, para hacerlo más cercano a la realidad del público meta al que va dirigido.
- ³ Manifiesto de Santander: La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes. [en línea] <<http://www.cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/manifiesto.htm>>.
- ⁴ Se consideran cinco tipos de conocimiento lingüístico: fonológico, semántico, sintáctico, pragmático y cinestésico.
- ⁵ Véase Escudero y Guerra (2009).
- ⁶ Para más información, véase Martín (2009b).
- ⁷ De acuerdo con Alderson, Clapham y Wall (1998: 45), las réplicas de los exámenes deben realizarse a partir de las especificaciones de la prueba, nunca a partir de exámenes de años anteriores.
- ⁸ Nuestra forma de presentar el *input* audiovisual para la realización de la prueba resulta similar al procedimiento seguido por Bordón (2006: 149) para su investigación sobre la evaluación de la comprensión auditiva.
- ⁹ Yagüe (2010) hace alusión a la conveniencia de que, en las pruebas evaluadoras de la comprensión auditiva, la primera pregunta genere confianza y no que se formule teniendo en cuenta la primera información que aparezca en el mensaje sonoro, independientemente de la dificultad de esta.
- ¹⁰ No obstante, el orden de las situaciones representadas en las secuencias 2 y 3 podría alterarse, si fuera necesario, para dotar de mayor credibilidad a la historia completa y aproximarla a la realidad.
- ¹¹ Durante las fases de pilotaje y de validación de la prueba hubo una buena aceptación del video por parte de los sujetos participantes, que incluso sonreían cuando reconocían características comunes con el protagonista de la historia.
- ¹² Véase Yagüe (2010).
- ¹³ Pueden consultarse en <<http://www.marcoele.com/downloads/propuestasalicante.pdf>>.

Referencias bibliográficas

- Alderson, J. C., C. Clapham y D. Wall. 1998. *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. Madrid: Cambridge University Press.
- Baralo Ottonello, M. 2009. "Implantación de una certificación de nivel A1 + 1 y diseño curricular específico de español para trabajadores inmigrantes". En *Actas del XX Congreso Internacional de ASELE*, Comillas, 23-26 de septiembre de 2009.
- Bordón Martínez, T. 2006. *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.
- Buck, G. 2001. *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Anaya. Versión en español.
- Chamot, A. U. 1995. "Learning strategies and listening comprehension". En *A guide for the teaching of second language listening*, D. Mendelsohn y J. Rubin, 13-30. San Diego: Dominic Press.
- Escudero Domínguez, I. y R. Guerra Infante. 2009. "La observación etnográfica como método para el análisis de necesidades comunicativas de la población inmigrante". En *Actas del XVII Congreso Internacional de AESLA*, Ciudad Real, 26-28 de marzo de 2009.
- García Mateos, C. 2004. *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*. Madrid: Edinumen.
- Gómez de Enterría, J. 2007. "La enseñanza del español con fines específicos". En *Lingüística aplicada del español*, M. Lacorte, 149-181. Madrid: Arco Libros.
- Instituto Cervantes. 2006. *Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes*. Madrid: Santillana.
- Martín Leralta, S. 2007. *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*. Universität Bielefeld, tesis doctoral en línea. <<http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2007/1178/>>.
- Martín Leralta, S. 2009a. *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Colección Monografías de ASELE, 12. Madrid: Ministerio de Educación.
- Martín Leralta, S. 2009b (en prensa). "Español con fines profesionales: necesidades de comprensión de los inmigrantes en los ámbitos administrativo y profesional". En *Actas del XX Congreso Internacional de ASELE*, Comillas, 23-26 de septiembre de 2009.
- Martínez Baztán, A. 2007. "Consideraciones sobre la evaluación de la lengua de personas inmigradas adultas y adolescentes". *Linred. Lingüística en la Red*, 15/06/2007. <http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo1.pdf>.
- Pastor Cesteros, S. 2004. "La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes". En *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, P. Cano (coord.), 519-530. Universidad de Santiago, Santiago de Compostela. vol. 1, 2007, Madrid: Arco Libros.
- Pastor Villalba, C. 2009. "La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE". *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 9. <<http://marcoele.com/la-evaluacion-de-la-comprension-oral-en-el-aula-de-ele/>>.
- Villalba Martínez, F. y M. Hernández García. 2007. "La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes". *Linred. Lingüística en la Red*, 15/06/2007. <http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art3.html>.
- Villalba Martínez, F. y M. Hernández García. 2008. "La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes". *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 7. <<http://www.marcoele.com/num/7/evaluacion/02e3c09b3f0f83117/01.puig.pdf>>.
- Yagüe Barredo, A. 2010. "Examinando exámenes. Consideraciones acerca de las pruebas de medición en ELE". *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 10. <<http://marcoele.com/examinando-examenes/>>.