



Factores determinantes de la competencia comunicativa en español de trabajadores inmigrantes residentes en Madrid

Irini Mavrou; Susana Martín Leralta¹

Recibido: 1 de febrero de 2018/ Aceptado: 31 de mayo de 2018

Resumen. El objetivo del presente estudio fue examinar la influencia de una serie de variables individuales y sociodemográficas en la competencia comunicativa en español de adultos inmigrantes residentes en la Comunidad de Madrid. Para ello, se utilizaron las puntuaciones de estos informantes en el Diploma LETRA y se optó por un diseño mixto (correlacional y factorial intersujeto). Los principales resultados fueron los siguientes: (a) los informantes más jóvenes tendieron a obtener una mayor puntuación en la prueba de comprensión audiovisual, mientras que los de mayor edad alcanzaron una puntuación más alta en la prueba de comprensión lectora; (b) el tiempo de residencia en España correlacionó de manera positiva y estadísticamente significativa con la nota en las pruebas de comprensión lectora, expresión e interacción orales y nota final en el Diploma LETRA; (c) el nivel educativo tuvo un impacto significativo en casi todas las destrezas evaluadas, a excepción de la expresión e interacción orales; (d) en líneas generales, fueron los informantes de lengua romance, baltoeslava y afroasiática los que obtuvieron una mayor puntuación en las diferentes pruebas del Diploma LETRA; además, en la prueba de expresión e interacción escritas el primer grupo superó de manera significativa a todos los demás.

Palabras clave: Español como lengua de migración, competencia comunicativa, inmigrantes, diferencias individuales.

[en] Determinants of communicative competence in Spanish of migrant workers living in Madrid

Abstract. The aim of the present study was to examine the influence of certain individual and sociodemographic variables on the communicative competence in Spanish of a group of immigrant adults living in Madrid. To this end, their scores in the Diploma LETRA were analyzed applying a mixed methods research design (correlational and between-subjects design). The main results were as follows: (a) younger participants tended to obtain higher scores in the reading comprehension section, whereas the older ones achieved higher scores in the writing section; (b) length of stay in Spain correlated in a positive and statistically significant manner with reading comprehension, speaking, writing, as well as the overall performance of the participants in the Diploma LETRA; (c) literacy level in the first language had a significant impact on almost every skill assessed by the Diploma LETRA, except for oral skills; (d) in general, native speakers of Romanian, Balto-slavic and Afroasiatic languages obtained higher scores in most of the sections of the Diploma LETRA; in addition, in the writing section, native speakers of Romanian languages performed significantly higher compared to the other two groups.

¹ Universidad Antonio de Nebrija
Correos electrónicos: emavrou@nebrija.es y smartinl@nebrija.es

Keywords: Spanish as a language for immigrants, communicative competence, immigrants, individual differences.

Cómo citar: Mavrou, I; Martín Leralta, S. (2018): Factores determinantes de la competencia comunicativa en español de trabajadores inmigrantes residentes en Madrid. 74, 221-246. <http://webs.ucm.es/info/circulo/no74/mavrou.pdf>, <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.60521>

Índice. 1. Introducción. 2. Contexto del estudio y características del Diploma LETRA. 3. Metodología. 3.1. Participantes. 3.2. Instrumentos de recogida de datos. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusiones. Referencias

1. Introducción

En los últimos años, los fenómenos de movilidad migratoria, consecuencia de la globalización y de las circunstancias económicas y sociopolíticas de cada país, no solo han aumentado de manera considerable, sino que presentan una novedosa gran diversidad con respecto a su composición, dispersión geográfica, intensidad, clase social y, por tanto, una mayor complejidad en cuanto a los cambios producidos a nivel social, económico, tecnológico e incluso ideológico (Czaika & de Haas, 2014). Muchos de estos inmigrantes, además de enfrentarse con el reto de aprender y comunicar en la lengua del país de acogida, tienen un nivel educativo bajo, lo cual limita las posibilidades de obtención de trabajo (Hall & Greenman, 2015) y, por consiguiente, de una integración social exitosa.

En el ámbito de Adquisición de Segundas Lenguas (en adelante, ASL), la línea de investigación que se ocupa de las dificultades lingüísticas de los inmigrantes, especialmente de los que tienen una escasa escolarización [*low-educated*] se conoce como *Literacy Education and Second Language Learning for Adults* (LESLLA). Young-Scholten (2008) define el término *low-educated* de la siguiente manera:

‘Low-educated’ refers to the background of those adults who are beyond the age of compulsory schooling upon immigration, not to their eventual attainment; the focus of LESLLA is not on basic or beginning literacy *per se* but rather on the individuals who build up oral competence in a second, third or n^{th} language while working on becoming literate for the first time in a language in which this oral competence may not yet be well established. (p. 5)

Según van de Craats (2007), el alumno inmigrante no es un fanático del aprendizaje de lenguas [*language learning fanatic*], puesto que el principal objetivo por el que aprende (o tiene que aprender) la lengua meta es la búsqueda de trabajo que facilitará su integración en el país de acogida. De ahí que el aprendizaje de la lengua meta se convierta en una cuestión de supervivencia para este colectivo. Ser capaz de expresarse en la modalidad oral y escrita, comprender y ser comprendido, interactuar y establecer vínculos en función de las normas socioculturales del país de acogida son las herramientas necesarias no solo para sentirse miembro valorado de la sociedad, sino también para entrar en el mercado laboral y aspirar a un futuro mejor.

El aprendizaje que tiene lugar en un contexto de educación formal refuerza el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas como las de razonamiento, memoria y atención. Como señalan van de Craats, Kurvers y Young-Scholten (2006) “learning to read and write is considered one of the most critical factors in success in school and later in life. It turns out to be one of the best predictors of competent functioning and active participation in literate societies” (p. 13). Sin embargo, en un contexto de examen o de certificación lingüística en una lengua extranjera (LE), los individuos con un nivel educativo bajo no cuentan con un esquema mental de lo que deberían hacer o de lo que realmente es un examen (Juffs, 2006, p. 98) y, probablemente, carecen de las habilidades académicas y las estrategias necesarias para realizarlo con éxito, especialmente si se trata de adultos con nula escolarización.

La realización de estudios superiores parece ser un requisito importante para el aprendizaje exitoso de una LE. Ahora bien, no se debe desestimar el papel que desempeñan en dicho proceso otros factores, o incluso combinación de factores, entre los cuales destacan la edad y la lengua materna (LM) o la primera lengua adquirida (L1).

Por lo que respecta a la edad, existe cierto consenso en que el aprendizaje de una LE a una edad temprana suele garantizar un mayor progreso en casi todos los niveles –gramatical, léxico y fonológico– de dicha lengua. Por otro lado, algunas destrezas como la expresión escrita parecen desarrollarse más fácilmente cuando el alumno ha alcanzado un nivel suficiente de madurez cognitiva y puede reflexionar sobre los diferentes aspectos y componentes de la lengua (conciencia metalingüística). Los estudios con poblaciones inmigrantes realizados tanto en España (Huguet, Navarro, & Janés, 2007) como en otros países europeos (Kurvers, 2015; Kurvers, Stockmann, & van de Craats, 2010) sugieren que la adquisición de una LE a una edad tardía puede influir en el rendimiento académico y en aspectos como la lectura y la escritura, aunque en dicha relación también intervienen ciertas características de la población estudiada (por ejemplo, si se trata de escolares o adultos inmigrantes).

En lo que se refiere a la LM y/o la L1, tanto el sentido común como los resultados de la extensa bibliografía procedente de obras de referencia y estudios empíricos de análisis de interlengua y análisis contrastivo, llevan a pensar que la proximidad lingüística entre la LM/L1 y la lengua meta es un factor facilitador para el aprendizaje de la segunda. Asimismo, estudios sobre bilingüismo han mostrado que las demás lenguas que domina o ha aprendido el estudiante a lo largo de su vida, si bien en ocasiones pueden convertirse en fuente de interferencias, apoyan el aprendizaje y, particularmente, el desarrollo y el entrenamiento de las funciones ejecutivas, necesarias para afrontar competiciones e interferencias durante el procesamiento lingüístico (Green, 1998; Szmalec, Brysbaert, & Duyck, 2012).

A la hora de considerar la influencia de la LM/L1 en el aprendizaje del español como LE, los resultados de la investigación empírica no son siempre concluyentes. En algunos estudios se observó que los inmigrantes nativos de una lengua romance adquieren el español o el catalán con mayor facilidad en comparación con aquellos con LM árabe o sinotibetana (Oller & Vila, 2011; Vila et al., 2009), mientras que otras investigaciones sugieren que la afinidad

lingüística quizás no sea un factor determinante para la adquisición del castellano (Chireac, Serrat, & Huguet, 2011) y que alumnos con LM indoeuropea-germánica obtienen mayores puntuaciones en pruebas de castellano y de catalán que sus compañeros con LM romance (González Riaño, Huguet, & Chireac, 2013).

Las diferencias en los resultados de la investigación empírica previa, además de la edad o del nivel educativo, podrían atribuirse al tiempo de residencia en el país de acogida, otra variable de suma relevancia en el aprendizaje y adquisición de cualquier LE. En el caso de los inmigrantes, el impacto positivo de esta variable se ha demostrado en un considerable número de investigaciones llevadas a cabo tanto en España (Godoy Merino, Suárez Muñoz, & Lucas Milán, 2011; Huguet, Navarro, & Janés, 2007; Oller & Vila, 2011) como en el resto de Europa (Baynham et al., 2007; Kurvers & van de Craats, 2007).

Por último, es necesario subrayar la advertencia de muchos autores sobre la necesidad de estudiar los factores señalados de manera más sistemática a fin de evitar los sesgos que se derivan de la extrapolación de los resultados de la investigación empírica en ASL y de los modelos teóricos elaborados para explicar los procesos de aprendizaje y adquisición de LE de aprendientes con un nivel educativo alto a aprendientes inmigrantes, particularmente aquellos con una escolarización baja (Bigelow & Tarone, 2004; van de Craats, Kurvers, & Young-Scholten, 2006). Por ejemplo, modelos teóricos como el de Levelt (1999) para la producción oral, o los propuestos por Kellogg (1999) y Flower y Hayes (1981) para la expresión escrita, toman como punto de referencia al estudiante universitario, en la mayoría de los casos, hablante nativo de inglés. Según Bigelow y Tarone (2004), poner el foco de atención en inmigrantes con una baja escolarización “will enable researchers to examine some of their own uncritically accepted cultural assumptions and presuppositions, founded in their own literacy, on their perceptions as researchers” (p. 698). En la misma línea, van de Craats, Kurvers y Young-Scholten (2006) destacan la importancia de llevar a cabo investigaciones con adultos inmigrantes debido a las siguientes razones:

First, immigrants who arrive at younger ages routinely receive education and engage in beneficial social interactions that are crucial to language acquisition, whereas those who arrive later often lack such opportunities (Stevens, 1999) ... The second reason is that researchers have devoted considerably more attention to the language acquisition and literacy development of school-age and adolescent immigrants ... Third, while researchers have paid a good amount of attention to adult L2 reading (including on learning to read in a new script, e.g. Koda (1999), this has almost exclusively involved the population of educated students (e.g., Zamel & Spack, 2004). (pp. 7-8)

Partiendo de lo expuesto, el presente estudio persigue indagar sobre el grado en que una serie de variables, a saber, familia lingüística, edad, sexo, nivel educativo y tiempo de residencia en el país de acogida, influyen en la competencia comunicativa en español de un grupo de adultos inmigrantes, residentes en la Comunidad de Madrid.

2. Contexto del estudio y características del Diploma LETRA

El presente estudio se enmarca en el proyecto de investigación IN.MIGRA2-CM (H2015/HUM-3404), concretamente, en la primera fase del subproyecto destinado a la compilación y análisis del corpus lingüístico de aprendientes de español como lengua de migración Nebrija-INMIGRA (<http://talkbank.org/access/SLABank/Spanish/Nebrija-INMIGRA.html>). Este corpus recoge las producciones de los candidatos al examen para la obtención del Diploma LETRA (Lengua Española para Trabajadores Inmigrantes), dependiente de la Dirección General de Inmigración de la Comunidad de Madrid y la Fundación Antonio de Nebrija, en sus cinco convocatorias celebradas desde 2011 hasta 2016.

El Diploma LETRA nace ante el requerimiento de disponer de una herramienta que facilite la integración lingüística de los inmigrantes de la Comunidad de Madrid en el ámbito profesional o en vías de inserción laboral. Su propósito, como describe Baralo (2012), es el de “proporcionar un currículo específico para una certificación que responda a las necesidades comunicativas reales de trabajadores inmigrantes, no atendidos por las instituciones académicas, que recurren a diferentes ONGs, a instituciones sociales” (p. 13). Nos encontramos, por tanto, con un grupo de aprendientes heterogéneo en cuanto a su LM/L1, procedencia, experiencias lingüísticas previas, edad y formación académica, pero con el denominador común del contexto de aprendizaje (no formal) y uso de la nueva lengua (ámbitos público y profesional). El diseño del Diploma LETRA tiene en cuenta la heterogeneidad en el perfil de los candidatos, sus necesidades comunicativas y sus estrategias de aprendizaje.

3. Metodología

Como se señaló anteriormente, el objetivo del estudio fue obtener una visión más abarcadora de una serie de factores potenciales implicados en la competencia comunicativa en español de un grupo de adultos inmigrantes residentes en la Comunidad de Madrid. El análisis que aquí se presenta corresponde a la muestra de candidatos de la quinta convocatoria del Diploma LETRA (28 y 29 de mayo de 2016) y en él se consideraron las siguientes variables: familia lingüística, edad, sexo, nivel educativo y tiempo de residencia en España.

3.1. Participantes

El número de candidatos inscritos en la quinta convocatoria del Diploma LETRA alcanzó el $n=336$. Sin embargo, los datos de 46 de ellos se descartaron, sea porque no asistieron el día del examen o no realizaron todas las pruebas de este ($n=28$) o porque no se contaba con información sobre su edad ($n=1$), nivel educativo ($n=15$) y fecha de llegada a España ($n=2$). De ahí que la muestra final quedó reducida a 290 informantes.

De ellos, 93 (32.1%) eran hombres y 197 (67.9%) eran mujeres, de edades comprendidas entre los 16 y los 48 años ($M=33.76$, *Mediana*=33), procedentes de un total de 39 países (Rumania, Nigeria, Filipinas, Marruecos, Ucrania, Siria, China, entre otros), y que llevaban en España entre unos meses y 33 años ($M=5.37$, *Mediana*=2). En cuanto a su nivel educativo, 7 (2.4%) no habían

asistido nunca a la escuela, 31 (10.7%) habían estudiado primaria, 62 (21.4%) secundaria, 50 (17.2%) tenían estudios de bachillerato, 35 (12.1%) habían recibido formación profesional y 105 (36.2%) formación universitaria.

La Tabla 1 presenta la distribución de los informantes por sexo, nivel educativo y familia lingüística. En relación con esta última variable, se derivaron las siguientes categorías: (1) lenguas romances (rumano, portugués, francés, italiano); (2) lenguas baltoeslavas (ucraniano, ruso, bielorruso, polaco, búlgaro, etc.); (3) lenguas indoiranias (hindi, urdu, bengalí, maratí, etc.); (4) lenguas sino-tibetanas (chino, mandarín); (5) lenguas afroasiáticas (árabe, rifeño, magrebí, bereber, etc.); (6) lenguas afronigerianas (edo, igbo, wólof, songhay, bamileké, etc.); (7) lenguas austronesias (ilocano, bicolano, tagalog, bisaya, etc.).

Es necesario aclarar que hubo un informante estadounidense cuyos datos se incluyeron en todos los análisis realizados, a excepción de los que concernían a la influencia de la familia lingüística. Por ello, en la Tabla 1, el número de informantes es de 289, es decir, exceptuando a ese informante.

Tabla 1. Distribución de los informantes según sexo, nivel educativo y familia lingüística

Familia lingüística			Sexo		Total
			Hombres	Mujeres	
Lenguas romances	Nivel educativo	Primaria	0	1	1
		Secundaria	2	6	8
		Bachillerato	2	3	5
		Form. profesional	2	3	5
		Form. universitaria	2	6	8
	Total		8	19	27
Lenguas baltoeslavas	Nivel educativo	Sin estudios	0	1	1
		Primaria	1	2	3
		Secundaria	1	1	2
		Bachillerato	4	3	7
		Form. profesional	5	7	12
		Form. universitaria	4	31	35
	Total		15	45	60
Lenguas indoiranias	Nivel educativo	Secundaria	4	3	7
		Bachillerato	1	0	1
		Form. profesional	0	1	1
		Form. universitaria	3	1	4
	Total		8	5	13
Lenguas sino-tibetanas	Nivel educativo	Primaria	0	1	1
		Secundaria	1	1	2
		Bachillerato	0	1	1
		Form. profesional	1	0	1
		Form. universitaria	4	2	6
	Total		6	5	11
Lenguas afroasiáticas	Nivel educativo	Sin estudios	2	2	4
		Primaria	1	12	13
		Secundaria	7	14	21
		Bachillerato	5	8	13
		Form. profesional	2	6	8
		Form. universitaria	5	15	20
	Total		22	57	79

Lenguas afronigerianas	Nivel educativo	Sin estudios	2	0	2
		Primaria	8	5	13
		Secundaria	14	6	20
		Bachillerato	6	3	9
		Form. profesional	1	2	3
		Form. universitaria	2	8	10
	Total		33	24	57
Lenguas austronesias	Nivel educativo	Secundaria	0	2	2
		Bachillerato	1	13	14
		Form. profesional	0	5	5
		Form. universitaria	0	21	21
	Total		1	41	42
Total	Nivel educativo	Sin estudios	4	3	7
		Primaria	10	21	31
		Secundaria	29	33	62
		Bachillerato	19	31	50
		Form. profesional	11	24	35
		Form. universitaria	20	84	104
	Total		93	196	289

3.2. Instrumentos de recogida de datos

La evaluación de la competencia comunicativa de los informantes se hizo mediante el Diploma LETRA, que comprende cuatro partes correspondientes a las destrezas de comprensión lectora, comprensión audiovisual, expresión e interacción escritas y expresión e interacción orales.

El Diploma LETRA valora en mayor medida el significado de los mensajes que los aspectos formales de estos, en aras de alcanzar una finalidad comunicativa y considerando que para ello resultan imprescindibles las subcompetencias lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica (Baralo, Martín Leralta, & Pascual, 2016), lo que implica la intervención de competencias generales del individuo.

Además, se trata de un examen de uso comunicativo de la lengua, orientado específicamente al contexto laboral y administrativo. A partir de los postulados del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) del Consejo de Europa (2002) en cuanto a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, se realizaron adaptaciones de los descriptores de los niveles generales para dar cuenta de la asimetría tanto en el dominio de las actividades de la lengua como en el dominio de las subcompetencias lingüísticas (Baralo & Estaire, 2011). Así, se considera que el hablante de español como lengua de migración que se desenvuelve en el ámbito laboral habrá desarrollado en mayor medida las destrezas orales que las escritas, las receptivas que las productivas, al tiempo que su alcance léxico será mayor que su corrección gramatical, por ejemplo. Esto revela que serán esas las destrezas más necesarias y las subcompetencias clave en el primer estadio de su integración lingüística en la sociedad de acogida, razón por la que son prioritarias a la hora de establecer la ponderación de las distintas tareas y pruebas de evaluación en la puntuación total del examen.

En cuanto a las diferentes pruebas del examen, y de acuerdo con Baralo, Martín Leralta y Pascual (2016), la destreza de comprensión lectora se evalúa a través de 4 tareas de diferentes tipologías textuales que permiten medir las capacidades para identificar ideas principales, localizar detalles concretos, relacionar información con

otra ya existente e inferir datos o intenciones no explícitos en el enunciado. La prueba de comprensión audiovisual consta de 3 tareas que exigen que el candidato active los mismos procesos y estrategias de comprensión que aplicaría en una situación similar en su contexto real, de cara a comprobar si comprende la idea principal en una conversación breve contextualizada, identifica detalles concretos e infiere información no explícita en el enunciado. En lo que respecta a las habilidades de expresión e interacción escritas, debe responderse a 3 tareas en las que se integra de manera natural el ejercicio de la lectura. Se pretende evaluar la capacidad de conseguir la intención comunicativa propuesta, ofreciendo la información solicitada y ateniéndose a las características propias del género textual dado. Por último, la competencia oral se evalúa a partir de un monólogo sostenido breve y de la interacción del candidato con un interlocutor, en una entrevista estructurada con un hablante nativo que consta de tres partes (Martín Leralta, 2011): (1) presentación personal y de la trayectoria laboral y/o académica; (2) descripción de las acciones, material y herramientas, riesgos laborales, buenas prácticas y horario habitual de una profesión seleccionada por el candidato de un repertorio dado; (3) identificación de documentos e instituciones de referencia para el ámbito administrativo y laboral y comentario acerca del uso de los mismos por parte del candidato.

La duración total del examen es de unos 80 minutos aproximadamente y las diferentes partes de este se realizan en el siguiente orden:

- Prueba 1: Comprensión lectora (25 minutos)
- Prueba 2: Comprensión audiovisual (25 minutos)
- Prueba 3: Expresión e interacción escritas (20 minutos)
- Prueba 4: Expresión e interacción orales (8-10 minutos)

Con respecto al modo de evaluación de cada prueba, las correspondientes a las destrezas receptivas consisten en tareas de corrección objetiva, mientras que para las destrezas productivas se lleva a cabo una doble evaluación (holística y analítica) por criterios, empleando rúbricas de descriptores de calificación previamente validadas y pilotadas. La rúbrica de expresión escrita para la evaluación analítica recoge los aspectos de consecución de la intención comunicativa, organización, cohesión y coherencia discursivas, competencia sociopragmática, alcance y control de vocabulario, alcance y control gramatical y control ortográfico. Para la evaluación analítica de la interacción oral, la rúbrica cuenta con descriptores de la consecución de la intención comunicativa, mantenimiento de la conversación, fluidez, organización y cohesión y coherencia discursivas, competencia sociopragmática, alcance y control de vocabulario, alcance y control gramatical, control fonológico (pronunciación y entonación) y conocimiento de referentes socioculturales.

4. Resultados

La Tabla 2 presenta los valores descriptivos de las variables cuantitativas del estudio: edad de los informantes, tiempo de residencia en España, puntuación en las pruebas de comprensión lectora (CL), comprensión audiovisual (CAV), expresión e interacción escritas (EIE) y expresión e interacción orales (EIO), así como la nota final de los informantes en el Diploma LETRA.

Tabla 2. Datos descriptivos de las variables cuantitativas del estudio

	Edad	Tiempo de residencia en España	CL	CAV	EIE	EIO	Nota final
Media	33.76	5.37	7.13	8.16	6.67	7.96	7.56
Mediana	33	2	7.45	8.33	6.67	8.8	7.96
Desviación típica	9.46	5.85	2.22	1.37	2.04	2.22	1.65

En lo que se refiere a la variable sexo, la prueba T de Student (Tabla 3) reveló diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con respecto a su nota en las pruebas de CL ($t=-2.80$, $p=.006$) y EIE ($t=-2.15$, $p=.032$), así como en su nota final ($t=-2.28$, $p=.024$), siendo las mujeres las que obtuvieron una mayor puntuación.

La edad de los informantes correlacionó de manera significativa con su nota en las pruebas de CL y CAV (Tabla 4). Sin embargo, el patrón de resultados en relación con cada prueba fue diferente. En concreto, los informantes más jóvenes tendieron a obtener una mayor puntuación en la prueba de CAV ($r=-.168$, $p=.004$), mientras que en la prueba de CL fueron los informantes de mayor edad los que alcanzaron una mayor puntuación ($r=.127$, $p=.031$).

Por lo que respecta al tiempo de residencia en España, y después de controlar estadísticamente la influencia de la variable edad (Tabla 4), se constató que los informantes que llevaban más tiempo en España alcanzaron una mayor puntuación en las pruebas de CL ($r=.178$, $p=.002$), EIO ($r=.277$, $p < .001$) y en la nota final en el Diploma LETRA ($r=.219$, $p < .001$).

Tabla 3. Diferencias entre hombres y mujeres en sus resultados en el Diploma LETRA

	Media Hombres	Media Mujeres	<i>t</i>	df	Sig. (2-tailed)
CL	6.57	7.40	-2.803	149.52	.006**
CAV	7.98	8.25	-1.593	288	.112
EIE	6.29	6.84	-2.149	288	.032*
EIO	7.67	8.10	-1.357	137.37	.177
Nota final	7.21	7.56	-2.281	145.11	.024*

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tabla 4. Correlaciones entre la edad, el tiempo de residencia en España y los resultados de los informantes en el Diploma LETRA

		Tiempo de residencia en España	CL	CAV	EIE	EIO
Edad			.127*	-.168**	.044	.090
Variable de control: edad	CL	.178**				
	CAV	.112	.616**			
	EIE	-.019	.623**	.445**		
	EIO	.277**	.552**	.443**	.425**	
	Nota final	.219**	.847**	.680**	.717**	.873**

* $p < .05$, ** $p < .01$

A fin de examinar la influencia del nivel educativo en la competencia comunicativa en español del grupo meta, y teniendo en cuenta los hallazgos de la investigación previa en relación con esta variable, se decidió efectuar dos análisis. En primer lugar, se examinaron posibles diferencias solo entre aquellos informantes que tenían estudios de primaria y los que habían estudiado secundaria. Según los resultados obtenidos (Tabla 5), los informantes con estudios de secundaria obtuvieron una mayor puntuación en las pruebas de CL ($t=-2.25$, $p=.027$) y EIE ($t=-2.66$, $p=.009$).

Tabla 5. Influencia del nivel educativo (hasta secundaria) en los resultados del Diploma LETRA

	Media Sin estudios o Primaria	Media Secundaria	<i>t</i>	df	Sig. (2-tailed)
CL	5.86	6.95	-2.248	98	.027*
CAV	7.76	8.28	-1.791	98	.076
EIE	5.42	6.53	-2.663	98	.009**
EIO	7.61	7.98	-0.771	98	.442
Nota final	6.82	7.53	-2.021	98	.046

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tras este análisis preliminar, se efectuó un segundo análisis en el que se consideraron, además del nivel educativo formal, la edad de los informantes y el tiempo que llevaban en España (variables covariadas). Dado que el número de informantes por nivel educativo no fue homogéneo, y a fin de obtener resultados lo menos sesgados posible, se formaron tres grupos: (1) Grupo 1 (GR1): informantes que habían completado como máximo la educación secundaria ($n=100$); (2) Grupo 2 (GR2): informantes con estudios de bachillerato y de formación profesional ($n=85$); (3) Grupo 3 (GR3): informantes con estudios universitarios ($n=105$).

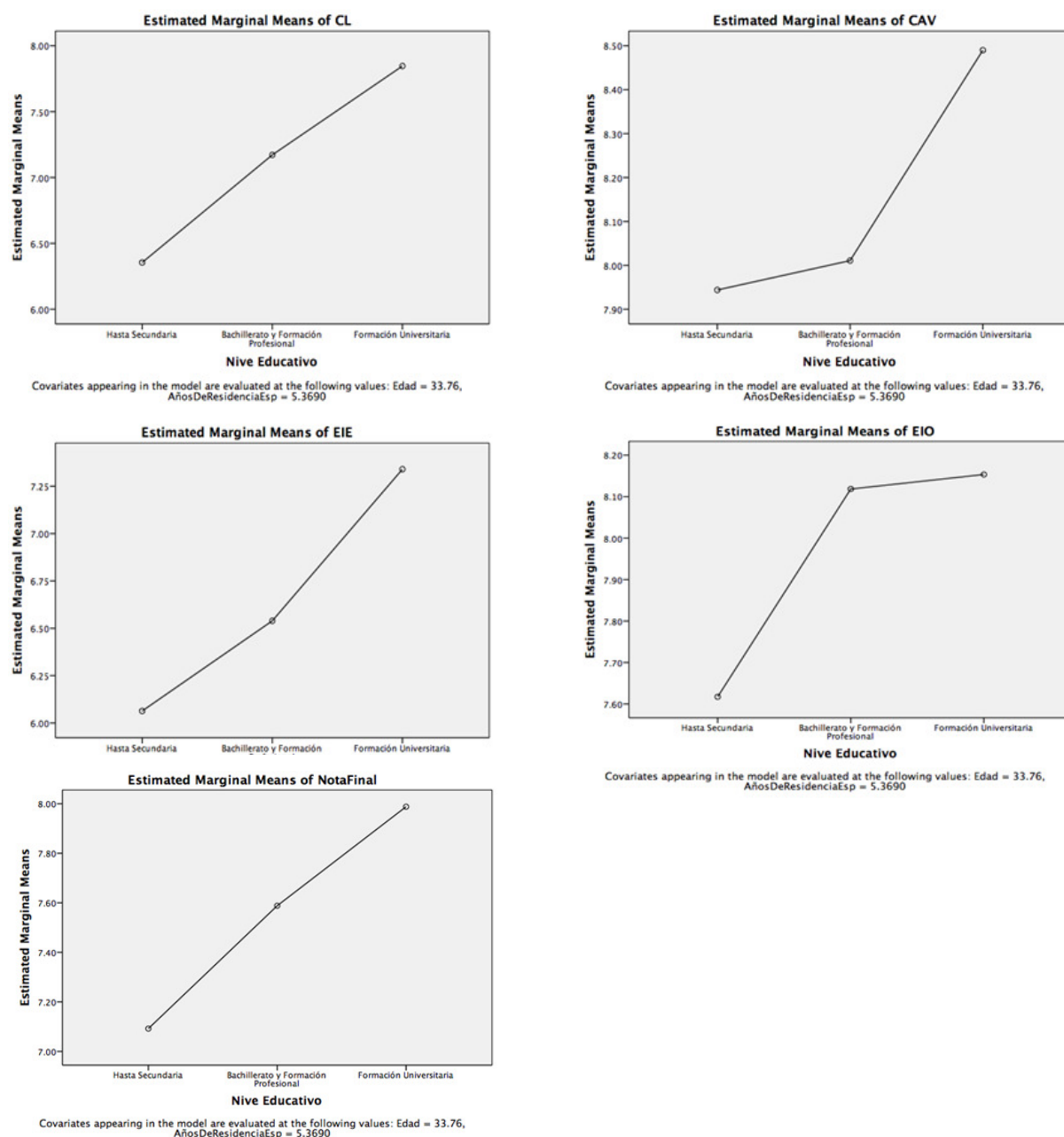
En cuanto al supuesto de homocedasticidad, la prueba de Levene resultó significativa solo en el caso de la CL ($F(2,287)=5.45$, $p=.005$). Sin embargo, dado que la desproporción entre los tamaños muestrales de los tres grupos no fue elevada, se asumió que las desviaciones de este supuesto estaban dentro del límite de lo aceptable. Los resultados se presentan en la Tabla 6 y en el Gráfico 1. Utilizando la Traza de Pillai, se constató un efecto significativo del nivel educativo de los informantes en su competencia comunicativa en español ($V=.113$, $F=3.37$, $p < .001$). En concreto, este efecto fue significativo para los resultados en las pruebas de CL ($F=11.39$, $p < .001$), CAV ($F=4.56$, $p=.011$), EIE ($F=9.57$, $p < .001$) y en la nota final en el Diploma LETRA ($F=7.27$, $p=.001$), pero no para la prueba de EIO ($F=1.77$, $p=.173$).

Tabla 6. MANCOVA (con edad y tiempo de residencia en España como covariadas) para examinar la influencia del nivel educativo en los resultados de los informantes en el Diploma LETRA

	Media Grupo 1	Media Grupo 2	Media Grupo 3	<i>F</i>	Síntesis de resultados
CL	6.53	7.27	7.60	11.387**	GR1<GR2 y GR3
CAV	8.08	7.97	8.39	4.556*	GR1=GR2, GR2=GR3, GR1 <GR3
EIE	6.11	6.56	7.28	9.568**	GR1=GR2 < GR3
EIO	7.84	8.21	7.87	1.768	GR1=GR2=G3
Nota final	7.26	7.64	7.56	7.720**	GR1=GR2, GR2=GR3, GR1 <GR3

* $p < .05$, ** $p < .01$

Gráfico 1. Influencia del nivel educativo en los resultados de los informantes en el Diploma LETRA, después de controlar el efecto de la edad y del tiempo de residencia en España



Por último, se examinó la posible influencia de la familia lingüística a la que pertenecían los informantes en sus resultados en el Diploma LETRA. De nuevo, hubo cierta heterogeneidad con respecto al número de informantes por familia lingüística, por lo que se realizaron dos análisis. En el primero se incluyeron todas las familias lingüísticas, mientras que en el segundo se consideraron solo aquellas que reunían un número relativamente elevado de informantes (baltoeslava, $n=60$; afroasiática, $n=79$; afronigeriana, $n=57$; austronesia, $n=42$).

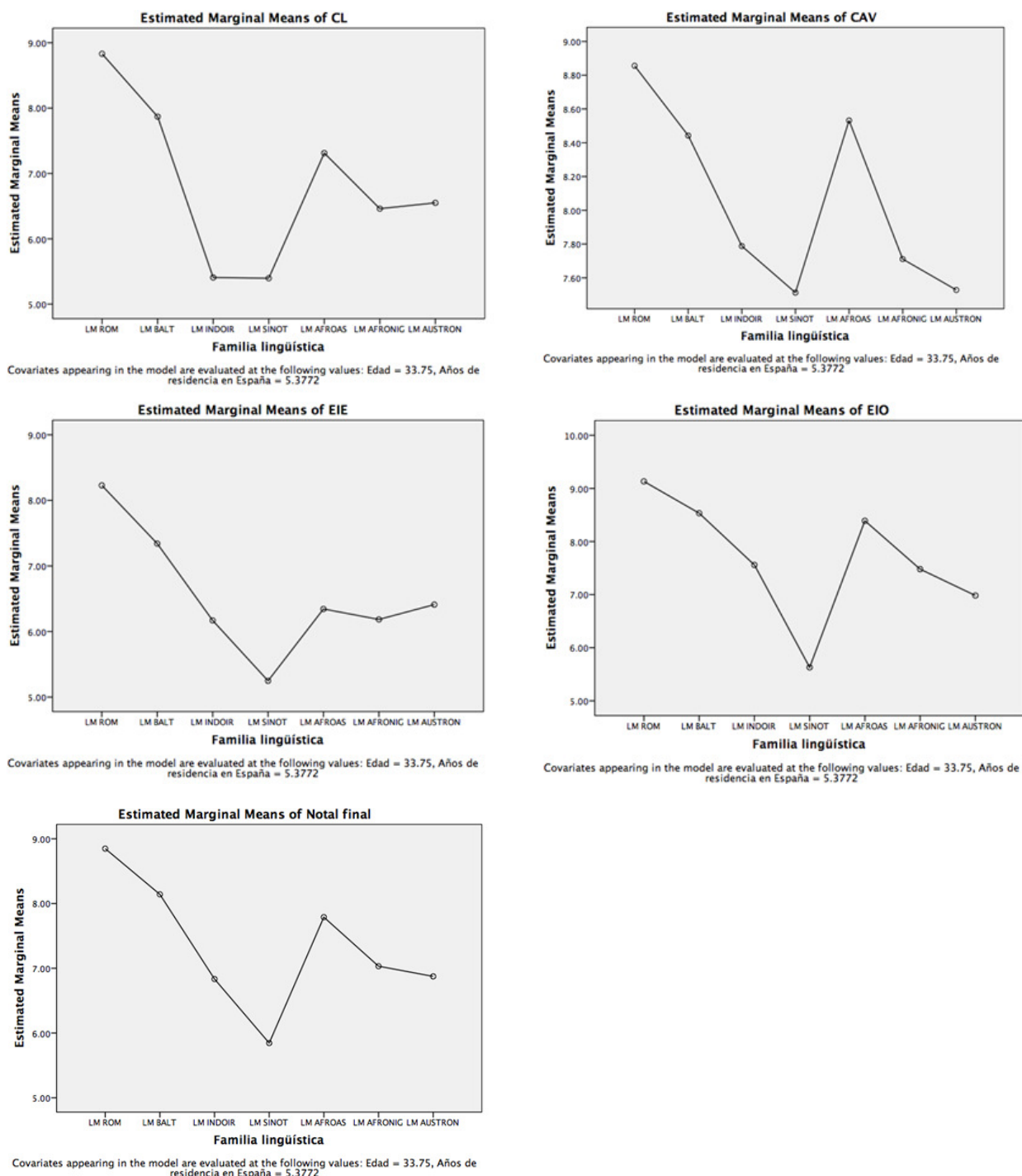
En cuanto al primer análisis (Tabla 7, Gráfico 2), se observó un efecto significativo de la familia lingüística en la competencia comunicativa en español de los informantes del estudio ($V=.339$, $F=3.397$, $p < .001$) y este efecto fue significativo también en relación con sus resultados en todas las pruebas del

Diploma LETRA, esto es, CL ($F=9.25$, $p < .001$), CAV ($F=6.46$, $p < .001$), EIE ($F=6.22$, $p < .001$), EIO ($F=7.81$, $p < .001$), así como en su nota final ($F=11.16$, $p < .001$).

Tabla 7. Resultados en el Diploma LETRA por familia lingüística

	Familia lingüística	Media	Desviación típica
CL	Lenguas romances	8.90	1.32
	Lenguas baltoeslavas	7.59	2.14
	Lenguas indoiranias	5.41	2.71
	Lenguas sino-tibetanas	5.56	2.94
	Lenguas afroasiáticas	7.55	2.08
	Lenguas afronigerianas	6.47	2.23
	Lenguas austronesias	6.41	1.52
	Total	7.13	2.22
CAV	Lenguas romances	8.83	1.14
	Lenguas baltoeslavas	8.47	1.37
	Lenguas indoiranias	7.82	1.30
	Lenguas sino-tibetanas	7.50	1.67
	Lenguas afroasiáticas	8.50	1.08
	Lenguas afronigerianas	7.75	1.61
	Lenguas austronesias	7.50	1.10
	Total	8.16	1.37
EIE	Lenguas romances	8.25	1.44
	Lenguas baltoeslavas	7.27	1.80
	Lenguas indoiranias	6.16	1.78
	Lenguas sino-tibetanas	5.29	2.78
	Lenguas afroasiáticas	6.40	2.05
	Lenguas afronigerianas	6.18	1.97
	Lenguas austronesias	6.39	1.90
	Total	6.66	2.03
EIO	Lenguas romances	9.20	1.45
	Lenguas baltoeslavas	8.22	2.03
	Lenguas indoiranias	7.58	2.67
	Lenguas sino-tibetanas	5.82	2.43
	Lenguas afroasiáticas	8.65	1.69
	Lenguas afronigerianas	7.51	2.55
	Lenguas austronesias	6.80	2.12
	Total	7.96	2.22
Nota final	Lenguas romances	8.89	0.83
	Lenguas baltoeslavas	7.94	1.57
	Lenguas indoiranias	6.85	1.77
	Lenguas sino-tibetanas	5.96	2.13
	Lenguas afroasiáticas	7.96	1.40
	Lenguas afronigerianas	7.05	1.70
	Lenguas austronesias	6.76	1.41
	Total	7.56	1.65

Gráfico 2. Influencia de la familia lingüística en CL, CAV, EIE, EIO y nota final en el Diploma LETRA, después de controlar el efecto de la edad y del tiempo de residencia en España



En líneas generales, fueron los hablantes nativos de una lengua romance, baltoeslava o afroasiática los que obtuvieron una mayor puntuación en las pruebas de CL, CAV y EIO. En CL y EIO las diferencias fueron significativas en relación con casi todos los demás grupos –aunque las puntuaciones de los informantes que pertenecían a la familia lingüística afroasiática estuvieron más cercanas a las de los informantes de las familias afronigeriana (CL y EIO) y austronesia (solo CL)–, mientras que en CAV las diferencias fueron más considerables entre los tres grupos

mencionados y los hablantes nativos de una lengua afronigeriana o austronesia. En cuanto a la EIE, los informantes cuya L1 era una lengua romance alcanzaron una puntuación significativamente mayor. Por otro lado, no hubo diferencias considerables entre los demás grupos, a excepción de los informantes nativos de una lengua sino-tibetana cuya puntuación en la prueba de EIE fue estadísticamente más baja no solo a la de los informantes que tenían como L1 una lengua romance sino también a la de aquellos con L1 baltoeslava.

Resultados parecidos arrojó el segundo análisis realizado en el que se consideraron solo aquellas familias lingüísticas que reunían el mayor número de informantes (Tabla 8). En concreto, fueron los informantes de L1 baltoeslava los que alcanzaron una mayor puntuación en las pruebas de CL, CAV y EIE, y estos, junto con los informantes de la familia afroasiática, los que obtuvieron puntuaciones más altas en EIO y una mayor nota final en el Diploma LETRA.

Tabla 8. MANCOVA (con edad y años de residencia en España como covariadas) para examinar la influencia de la familia lingüística en los resultados de los informantes en el Diploma LETRA

	Media Balt.	Media Afroas.	Media Afronig.	Media Austron.	F	Síntesis
CL	7.59	7.55	6.47	6.41	6.009**	Balt. > Afronig, Austron.
CAV	8.47	8.52	7.75	7.50	8.617**	Balt. Afroas. > Afronig, Austron.
EIE	7.27	6.40	6.18	6.39	3.889**	Balt. > Afronig., Afroas. = Afronig. =Austron.
EIO	8.22	8.65	7.51	6.80	7.201**	Balt.=Afroas. > Austron.
Nota final	7.94	7.96	7.05	6.52	8.990**	Balt.=Afroas. > Austron.=Afronig.

** $p \leq .01$

5. Discusión

El objetivo del presente estudio fue examinar la influencia de una serie de variables (familia lingüística, edad, sexo, nivel educativo y tiempo de residencia en España) en la competencia comunicativa en español de un grupo de inmigrantes adultos residentes en la Comunidad de Madrid. Para ello, se utilizaron las notas de estos informantes en el Diploma LETRA, constituido por las pruebas de CL, CAV, EIE y EIO.

Por lo que respecta a la comprensión lectora, los resultados mostraron que los informantes de mayor edad, los que llevaban más tiempo en España, los que tenían un nivel educativo superior, así como aquellos cuya L1 era una lengua romance o baltoeslava, obtuvieron mayores puntuaciones en la prueba de CL. El nivel educativo y la familia lingüística resultaron factores determinantes también de la expresión escrita, siendo los informantes con un nivel de alfabetización alto y hablantes nativos de una lengua romance los que alcanzaron mayores puntuaciones en la prueba de EIE.

Estos resultados concuerdan con los obtenidos en varios estudios previos en los que se observó que los inmigrantes adultos con un nivel de alfabetización bajo avanzan más lento en el aprendizaje y adquisición de la lengua meta (Kurvers, van Hout, & Vallen, 2006; Young-Scholten & Strom, 2006). Asimismo, corroboran los

resultados de un estudio previo (Mavrou & Doquin de Saint Preux, 2017), enmarcado también en el proyecto IN.MIGRA2-CM, en el que se comprobó que el nivel educativo tuvo un impacto considerable en las puntuaciones de las pruebas de CL y EIE de los candidatos de origen inmigrante que se presentaron en la tercera y cuarta convocatoria del Diploma LETRA.

Kurvers y Stockmann (2009, en Kurvers, Stockmann, & van de Craats, 2010) llevaron a cabo un estudio con un doble objetivo: (a) examinar el tiempo que necesita un aprendiente adulto de holandés como LE a fin de poder alcanzar un nivel elemental en dicha lengua y así poder participar en los programas de integración implementados por el Estado; (b) determinar potenciales factores que inciden en el aprendizaje exitoso de dicha lengua. Las autoras encontraron variaciones considerables en el número de horas requerido, siendo aquellos informantes que tenían estudios de primaria los que alcanzaron un nivel más elevado en la lengua meta en comparación con los iletrados. Las variables que resultaron determinantes para los procesos de lectura fueron la edad –al igual que en el presente estudio– la realización de los deberes [*homework*] y la frecuencia de contacto con hablantes nativos. Por otro lado, la expresión escrita correlacionó positivamente con el tiempo dedicado a la realización de los deberes y de manera negativa con la edad –vínculo que no se pudo encontrar en esta investigación. En cuanto al nivel educativo, se relacionó positivamente solo con la escritura, mientras que los resultados del presente estudio sugieren que el nivel educativo desempeña un papel primordial en todas las destrezas menos la de expresión e interacción orales.

En un estudio más reciente, Kurvers (2015) identificó los siguientes factores como determinantes para la escritura: años de educación formal, uso de portfolios, asistencia a clase, tiempo propio dedicado al estudio y a la realización de actividades por ordenador, contacto con hablantes nativos y uso de la L1 en la clase de LE. A pesar de las diferencias entre los estudios citados y la presente investigación en lo que concierne al contexto, el diseño metodológico y las variables estudiadas, lo que resulta evidente es la fuerte influencia del nivel de alfabetización en los procesos de lectoescritura en español como lengua de migración.

En cuanto a la comprensión lectora, Kurvers, Stockmann y van de Craats (2010) apuntan: “for older students (i.e. students older than 40) and students without any schooling in the home country it is more difficult to progress quickly in L2 literacy than for younger students or students who had attended primary school” (p. 73). Es cierto que aprender a leer en una LE a una edad tardía puede resultar más difícil, por ejemplo, debido a una disminución en la capacidad de procesamiento y almacenamiento simultáneos de la información, que es indispensable para los procesos de lectura y comprensión. Sin embargo, los resultados del presente estudio parecen sugerir que estas dificultades podrían compensarse por el tiempo de residencia en el país de habla de la lengua meta y todas las ventajas que esto conlleva (por ejemplo, mayor práctica y exposición a *input* escrito de la lengua meta, necesidad de llevar a cabo trámites que requieren la lectura de textos, etc.). Aun así, es preciso subrayar que fue el nivel de alfabetización en la L1 la variable que tuvo un impacto significativo en los resultados de la prueba de CL, incluso

después de controlar estadísticamente la influencia de la edad de los informantes y del tiempo que llevaban en España.

Juffs y Rodríguez (2008) sostienen que un bajo nivel de alfabetización trae consigo un bajo nivel de conciencia fonémica. De ahí que los aprendientes iletrados o los que tienen un nivel educativo formal bajo se encuentren con dificultades a la hora de realizar exámenes donde se requiere hacer un seguimiento de segmentos lingüísticos a la vez que los retienen en su memoria fonológica. La conciencia fonémica es una habilidad que se adquiere cuando uno aprende a leer utilizando un sistema alfabético concreto. Varios estudios han mostrado que los adultos que se involucran en el aprendizaje de una LE –y, en concreto, en los procesos de lectura– por primera vez utilizan los mismos mecanismos que utilizan los niños cuando aprenden a leer en su LM (Kurvers, 2007; van de Craats, Kurvers, & Young-Scholten, 2006; Young-Scholten & Naeb, 2010).

De hecho, se ha identificado una serie de etapas o estadios por los que atraviesan los *first-time readers*. Un estadio logográfico en el que el aprendiente es capaz de reconocer palabras de uso frecuente a partir de señales [*cues*] visuales o contextuales, un estadio alfabético en el que el reconocimiento de palabras se hace de manera indirecta y mediante el uso de las reglas de conversión grafema-fonema, y un último estadio ortográfico en el que el reconocimiento de palabras se lleva a cabo directamente a través de procesos automáticos (van de Craats, Kurvers, & Young-Scholten, 2006). Según Kurvers (2007), el desarrollo de la habilidad de reconocimiento de palabras en una LE requiere, por un lado, la práctica y automatización del sistema alfabético, necesarias para el reconocimiento de letras y, por otro lado, cierto conocimiento del vocabulario de la lengua meta. Si estas dos condiciones no se cumplen, la lectura es como un tanteo de palabras sin sentido (Kurvers, 2007). Young-Scholten y Strom (2006), por su parte, apuntan que la conciencia fonémica empieza a emerger solo cuando uno recibe instrucción relacionada con la lectura de textos y con el sistema alfabético de la lengua meta. Como señalan las autoras:

unschooled adults are fundamentally similar to preschool children in this respect ... Adult second language learners do differ from native speaking adults learning to read for the first time. If they have not mastered the phonology, morphology and syntax of their second language when they begin to learn to read, their ability to develop phonological awareness and to decipher text will be compromised. (Young-Scholten & Strom, 2006, p. 63)

Se podría especular que los informantes del presente estudio con un nivel educativo bajo (sin estudios o con estudios de primaria) se encontraron con mayores dificultades a la hora de abordar la prueba de CL del Diploma LETRA debido a una menor capacidad de conciencia fonémica. Teniendo en cuenta la consistencia fonología-ortografía del español, es posible pensar también que estos informantes recurrieron a las reglas de conversión fonema-grafema a fin de identificar y comprender las palabras o fragmentos de los textos de la prueba de CL, o que se basaron en su conocimiento previo sobre el vocabulario perteneciente a los ámbitos en los que se movían.

Sin embargo, el reconocimiento y la comprensión de una palabra o conjunto de palabras en una LE no garantizan necesariamente la correcta interpretación de la idea global de un texto. Según los resultados del estudio de Kurvers (2015), los aprendientes que se encuentran en el estadio alfabético no pueden prestar atención, mientras leen, al significado de fragmentos de discurso conectados y largos. A ello, así como a la relativa rapidez con la que se debe leer y comprender un texto en el contexto de un examen de LE, podrían atribuirse las diferencias detectadas en los resultados de la prueba de CL entre aquellos informantes con un nivel de alfabetización bajo y los que contaban con estudios superiores (formación universitaria). Por tanto, se está de acuerdo con la siguiente afirmación de Kurvers (2015):

Acquiring a new phonology is less of a problem for second language learners who can read in their native language, but for those learning to read for the first time in their lives, it adds another step where being able to use the alphabetical code is critically dependent on learning to recognise and categorise the different phonemes of the second language. As the typically slow pace of such learners might suggest, the alphabetical code is not the only thing that needs attention in literacy courses for L2 learners. (p. 75)

El nivel educativo no influye solo en el reconocimiento de palabras, sino también en el desarrollo de la conciencia metalingüística. Como señalan Kurvers, van Hout y Vallen (2006), para los iletrados, la lengua no es un objeto accesible a la reflexión. Este grupo, aunque pueda reflexionar sobre aspectos relacionados con el contenido, la oración como un todo o la manera en que se dice algo, se encuentra con dificultades a la hora de reflexionar sobre los aspectos formales y la gramática de la lengua meta debido, probablemente, al hecho de que nunca antes hubiera recibido formación al respecto. Estas dificultades pueden conducir a errores o interpretaciones equívocas del significado global de una oración, las implicaturas y posibles inferencias, el tiempo verbal al que se refiere una acción determinada – importantes para abordar con éxito las tareas 3 y 4 de la prueba de CL del Diploma LETRA– y todo ello independientemente de la cantidad o variedad de vocabulario que posea el aprendiente.

Las dificultades mencionadas parecen ser aun mayores cuando los fonemas de la lengua meta son diferentes a los de la LM o L1 del aprendiente (Kurvers, 2015). De hecho, los resultados del presente estudio sugieren que la proximidad lingüística entre la L1 y la lengua meta desempeñó un papel facilitador en la realización de la prueba de CL, puesto que fueron los hablantes nativos de una lengua romance o baltoeslava los que obtuvieron una mayor puntuación en dicha prueba. En cuanto a los primeros, los resultados obtenidos no sorprenden dadas las similitudes que presentan lenguas como el español, por un lado, y el portugués, el francés y el italiano, por otro, tanto en el nivel morfosintáctico como en el léxico-semántico (para resultados similares véase Oller & Vila, 2011; Vila et al., 2009). Por lo que respecta a los informantes cuya L1 era una lengua baltoeslava, a pesar de las diferencias estructurales de dicha familia lingüística en comparación con el español, es importante tener en cuenta que esos informantes eran hablantes de otras LE como el inglés, el francés y el alemán, que además habían aprendido desde

edades tempranas. El conocimiento de varias LE probablemente hubiera facilitado la posterior adquisición del español y, en concreto, la capacidad de esos informantes de suprimir posibles competiciones o interferencias entre su L1 y la lengua meta, al menos con respecto a los procesos de lectura.

En lo que se refiere a la expresión escrita, los resultados obtenidos sugieren una fuerte influencia del nivel educativo y de la familia lingüística en la competencia escrita en español que, según parece, fue más relevante que la de otras variables como la edad o el tiempo de residencia en España.

Los hallazgos de la investigación previa sobre la competencia escrita de poblaciones inmigrantes, aunque más escasos en comparación con los estudios que trataron la comprensión lectora, están en la misma línea. Kurvers, Stockmann y Dalderop (2015), utilizando la técnica del análisis de cluster, identificaron 5 perfiles de alumnos inmigrantes, nacidos en los Países Bajos, contexto en el que se llevó a cabo su investigación, así como en otros 44 países. El mayor problema detectado en casi todos estos perfiles estuvo en las habilidades de escritura. Simpson, Sunderland y Cooke (2008) presentan el caso de un inmigrante de Afganistán, Abbas, cuya formación se interrumpió a la edad de los 12 años. A pesar de su alta competencia y fluidez oral en inglés, Abbas tenía muchas dificultades en la escritura, y esto constituyó el principal obstáculo para él a la hora de encontrar trabajo. Boon y Kurvers (2008) observaron que la cumplimentación de un cuestionario con datos básicos (nombre, fecha de nacimiento, lugar de residencia, primera y segunda lengua, firma, y contestar a una pregunta abierta sencilla como “*why do you want to learn to read and write?*”) puede ser una tarea difícil para la población inmigrante, y que algunos errores frecuentes en la expresión escrita podrían deberse a las diferencias entre la L1 y la lengua meta en cuanto a la formación y frecuencia de aparición de letras y sonidos. Juffs y Rodríguez (2008), por su parte, basados en los resultados de su investigación con inmigrantes residentes en EE.UU., afirman que incluso para aquellas personas que llevaban más de 10 años en dicho país, la escritura en la lengua meta parecía ser una labor muy ardua.

A pesar de las diferencias entre los estudios citados con respecto a los objetivos propuestos, el diseño metodológico, las variables estudiadas y el perfil lingüístico de los informantes que participaron en ellos, todos corroboran las altas exigencias que supone para la población inmigrante la adquisición de la competencia escrita en una LE. Estas dificultades persisten incluso después de muchos años de residencia en el país de habla de la lengua meta, especialmente si esta población no ha recibido ningún tipo de instrucción formal en la escritura, sea en su L1 o en la lengua meta. Como apuntan Juffs y Rodríguez (2008): “If you cannot read well, you will not be heavily exposed to print” (p. 42) y esa falta de exposición a la escritura puede obstaculizar el desarrollo de la competencia escrita.

Los resultados del presente estudio también concuerdan con los de Mavrou y Doquin de Saint Preux (2017) quienes concluyeron que el hecho de que la escritura en una LE suponga una alta complejidad cognitiva, así como la mayor importancia concedida por la población inmigrante a la adquisición de un alto nivel de competencia oral al menos en un contexto de inmersión, podrían explicar las diferencias entre inmigrantes con bajo y alto nivel de alfabetización.

Ahora bien, como se pudo constatar, la L1 parece desempeñar un papel facilitador en el desarrollo de la competencia escrita, puesto que fueron los hablantes nativos de una lengua romance los que alcanzaron una puntuación significativamente mayor en la prueba de EIE. De acuerdo con García Mateos (2004), tanto las dificultades como las maneras de aprender la lengua que muestran las personas inmigradas dependen de su LM y, más precisamente, de su grado de semejanza con el sistema gráfico, fonético y de lateralidad del español. Dada la mayor cercanía del sistema de las lenguas romances, todo apunta a una ventaja de este grupo sobre los colectivos procedentes de sistemas alfabéticos, fonológicos y de lateralidad muy diferentes, como puedan ser las lenguas afroasiáticas, las lenguas agráficas, y algunas de las afronigerianas.

En síntesis, los hallazgos del presente estudio parecen revelar un fuerte vínculo entre la comprensión lectora y la expresión escrita, y dan refuerzo a la siguiente afirmación de Kurvers, van Hout y Vallen (2006):

the impact of literacy seems to be of crucial importance when it comes to explicit knowledge of structural features of language, more particularly of linguistic concepts like ‘word’ and smaller parts of words, such as phonemes, but also of what can be written down and what cannot. (p. 17)

Por lo que respecta a las destrezas orales, y pese a que la comprensión y la producción están íntimamente ligadas en su desempeño, los resultados obtenidos en el presente estudio ponen de manifiesto diferencias entre ambas, que pueden deberse tanto a la naturaleza de cada una de estas habilidades como a las características de las pruebas empleadas para medirlas.

En el caso de la prueba de CAV, la correlación con el factor edad no puede sustentarse por los resultados de la investigación empírica previa, centrada principalmente en las diferencias entre niños y adolescentes o entre adolescentes y adultos jóvenes. Dichas investigaciones remiten a la madurez sociocognitiva como causa de una mejora de la comprensión auditiva, lo que no concierne a la población adulta estudiada en la presente investigación. Por otro lado, los resultados de comprensión auditiva de adultos pueden diferir de los de poblaciones adolescentes por sus experiencias de vida y de aprendizaje lingüístico (Vandergrift & Baker, 2015). Asimismo, se han encontrado indicios que apuntan a que los adultos jóvenes que comienzan el aprendizaje de una LE en la veintena presentan ventajas frente a los que lo hacen a partir de los treinta (Singleton & Ryan, 2004). Ateniéndonos a las características de la prueba de CAV, de medición indirecta, esto es, con intervención ineludible de la comprensión lectora para su resolución, la correlación de la edad con esta segunda destreza podría ser una posible causa de los resultados obtenidos en relación con la CAV.

Algo similar sucede con el tiempo de residencia en España, variable que correlacionó con el desempeño en la prueba de EIO, pero no con los resultados de la prueba de CAV. Llama la atención este hallazgo, en tanto que la discriminación acústica de los sonidos de la LE y el procesamiento de la lengua oral son operaciones anteriores e imprescindibles para la producción oral. Como recoge García Mateos (2004), en la primera etapa del aprendizaje de español, los hablantes de algunos colectivos no distinguen los sonidos por la variedad de tonos, las

estructuras diferentes de sus LM y lo reducido del campo vocálico del español en comparación con ellas. Por tanto, sería de esperar que el tiempo de residencia en España correlacionara con la habilidad de escucha, lo que no se produjo en el presente estudio. Por el contrario, se halló una correlación entre el desempeño en la prueba de CAV y el nivel educativo, cuando este último factor no parece afectar a la expresión oral. Estos resultados podrían atribuirse a las características de la prueba de CAV, consistente en tres tareas que requieren la lectura y la habilidad de atender a estímulos audiovisuales al tiempo que se responde a preguntas de opción múltiple (estrategias de resolución de pruebas académicas).

De acuerdo con Vandergrift y Baker (2015), el conocimiento de vocabulario en LM y la capacidad de la memoria operativa, variables que afectan a la comprensión auditiva, se consideran más desarrolladas cuanto mayor sea el nivel educativo del individuo. Asimismo, en la habilidad de comprensión audiovisual entra en juego la interpretación de la carga cultural de los vídeos que constituyen el *input* de la prueba. De ahí que un mismo material didáctico pueda plantear comprensiones e interpretaciones dispares entre los diferentes colectivos y, a su vez, respecto a la del nativo de la cultura meta (García Mateos, 2004). En cuanto al nivel educativo, el hecho de que no influyera en los resultados de la prueba de EIO refuerza la afirmación de García Mateos (2004) de que “las personas iletradas pueden aprender una lengua oral a veces en el mismo periodo de tiempo que una persona alfabetizada y con recursos culturales medios” (p. 81).

Al igual que se observó en el caso de las destrezas escritas, la L1 parece influir en el desarrollo de las habilidades orales de uso de la lengua. Por lo que respecta a la comprensión auditiva, las investigaciones precedentes revelan la existencia tanto de universales como de especificidades de las distintas lenguas a la hora de escuchar (Cutler, 2012). La distancia fonológica entre la LM/L1 y la LE origina dificultades a la hora de identificar aquellos sonidos diferentes o inexistentes en la primera. En lo que concierne a la interacción oral, los resultados del presente estudio están en consonancia con los hallazgos en el área de la Psicolingüística respecto a la influencia de la LM/L1 y otras lenguas conocidas por el individuo en el aprendizaje de una nueva. De hecho, se observó que el colectivo de lenguas afroasiáticas obtuvo la mayor puntuación, después del de lenguas romances, en la prueba de EIO, lo cual podría deberse al perfil de estos informantes; el hecho de que compartan varias lenguas (árabe clásico, dialecto de su zona) les prepara para una asimilación menos costosa de la nueva lengua (Santos de la Rosa, 2012).

Por último, cabe señalar que las mujeres tendieron a obtener una mayor puntuación en todas las pruebas del Diploma LETRA, aunque este resultado debe interpretarse con precaución, debido a la heterogeneidad en el número de mujeres y hombres de la muestra estudiada. Aun así, podría guardar relación con los resultados de algunos estudios realizados con población inmigrante, según los cuales, una vez escolarizadas, las mujeres “son más constantes, desarrollan más estrategias y están más motivadas que los hombres” (García Mateos, 2004, p. 35), una motivación que, según García Mateos (2004), no solo se debe a las circunstancias económicas sino al “deseo [de las mujeres] de ser autónomas y poder vivir en la nueva sociedad a la que se enfrentan” (p. 36).

6. Conclusiones

Los resultados del presente estudio ponen de manifiesto la influencia de las diferentes variables individuales analizadas en el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas en español como lengua de migración. Estos datos resultan de suma utilidad a la hora de diseñar programas de aprendizaje lingüístico, en tanto que facilitan la construcción de currículos centrados en el aprendiente, coherentes con las características particulares del alumnado adulto en vías de inserción sociolaboral.

Uno de los principales problemas en el diseño y la implantación de estos programas ha sido la consideración de que todos los migrantes tienen el mismo punto de partida y capacidad de aprendizaje (Nieuwboer & van't Rood, 2016) por parte tanto de los responsables de las políticas lingüísticas como de los creadores de los cursos de lengua.

Como se ha revelado a partir de los resultados de la presente investigación, la familia lingüística, la edad, el tiempo de residencia en el país de acogida y el nivel educativo pueden influir en el desarrollo de la competencia comunicativa en español como lengua de migración. De estos factores, el nivel educativo y el bagaje cultural podrían considerarse los más importantes a la hora del diseño de la enseñanza. La primera distinción habríamos de establecerla entre aprendientes letrados e iletrados. Dado que la competencia oral no guarda relación con el nivel alfabetización, debería comenzarse con programas de lengua oral y pasar a los cursos de alfabetización cuando estos alumnos sientan esta necesidad “como algo prioritario y fundamental” (García Mateos, 2004).

Aun así, la enseñanza a los colectivos de menor nivel educativo parece requerir de medidas específicas. De acuerdo con Strube, van de Craats y van Hout (2010):

Learning a second language with limited or no education in the L1 is a slow and difficult struggle ... Literacy and schooling is more than simply learning print. New ways of information processing and conveying meaning are involved, which need to be learned in combination with and parallel to learning a new language and the principles of the alphabet. (p. 62)

En este sentido, resultaría apropiado adoptar una intervención pedagógica orientada al procesamiento como la propuesta por VanPatten (2015), quien considera problemático para el aprendiente el procesamiento de las unidades morfofonológicas del *input*, entendiendo por *procesamiento* la vinculación entre la forma y el significado durante la comprensión en tiempo real. El procesamiento del *input* sería el primer paso en la obtención de los datos necesarios para construir el sistema lingüístico, lo que lleva al autor a abogar por este tipo de actuación didáctica.

Según Cummins, si bien los estudios previos confirman que las destrezas orales pueden desarrollarse rápidamente cuando los migrantes están expuestos a la lengua meta en el entorno y en la escuela, “hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua” (Cummins, 2001, en Navarro, Huguet, Sansó, & Chireac, 2012, p. 458). De ahí que, especialmente en el caso de los inmigrantes letrados, no deba descuidarse el desarrollo de las destrezas escritas una vez que sean usuarios

autónomos de la lengua oral, dado que esto será la llave que les permitirá alcanzar la igualdad de oportunidades en los ámbitos académico y profesional.

Por lo que respecta al papel del bagaje cultural en el desarrollo de la competencia comunicativa, “dado que las definiciones de las culturas pueden llegar a ser discriminatorias, los proyectos educativos se tendrían que plantear de forma multicultural e intercultural para el conjunto de la sociedad” (García Mateos, 2004, p. 89). Según Nieuwboer y van’t Rood (2016), las competencias necesarias para la integración social van más allá de las que puedan conseguirse en un curso y utilizando tan solo la lengua meta, puesto que la competencia intercultural es un proceso dinámico y relacional, más que una transferencia entre sistemas culturales estables. Estos autores recomiendan comenzar por intercambios de experiencias en la LM, así como la implementación de programas que no estén centrados en profesores nativos sin conocimiento de las culturas de procedencia del alumnado, sino impartidos por docentes *facilitadores* que compartan su bagaje y actúen como mediadores culturales [*cultural brokers*]. La pertinencia de esta figura en los programas de español como lengua de migración se recoge igualmente en García, Hernández Alcaide y Martín Leralta (2016), a partir de una experiencia con trabajadores sinohablantes de nivel inicial.

En relación con lo anterior, la formación de los docentes debería incluir conocimientos sobre la LM de la población migrante, dada la influencia de esta variable en el aprendizaje lingüístico. Van de Craats (2007, p. 162) recomienda atender a las diferencias y similitudes entre las LM y la lengua meta a fin de identificar, entender, explicar y trabajar los posibles errores que cometan estos alumnos, especialmente cuando se encuentren en niveles de competencia lingüística iniciales.

El presente estudio constituye un primer acercamiento a las variables individuales que pueden resultar determinantes de la competencia comunicativa en español como lengua de migración, de cara a esbozar propuestas de enseñanza. Sería pertinente desarrollar investigaciones en mayor profundidad para identificar otras variables determinantes del éxito en la adquisición de la nueva lengua, que contribuyesen a ampliar el conocimiento sobre las medidas de intervención didáctica que favorecerán el desarrollo de la competencia comunicativa y la integración sociocultural de los migrantes.

A la luz de las últimas investigaciones sobre diferencias individuales en la producción oral, y de acuerdo con Kormos (2015), sería relevante conocer cómo influyen la atención –vínculo clave, según la autora, entre las diferencias individuales y los procesos cognitivos de esta habilidad–, la ansiedad en LE y la voluntad de comunicarse en el desarrollo de la competencia oral de estos colectivos.

Igualmente, dados los resultados aquí obtenidos y el hecho de que los datos empíricos sobre competencia auditiva se recaben habitualmente mediante tareas de evaluación del dominio lingüístico, resultaría pertinente analizar la relación entre ciertas variables individuales que parecen afectar a la comprensión auditiva en LE, variables relacionadas tanto con el aprendiente, como por ejemplo la conciencia metacognitiva sobre la escucha y la capacidad de la memoria operativa (Vandergrift & Baker, 2015), como con las características del *input* de la tarea de escucha (Révész & Brunfaut, 2013).

Referencias

- Baralo, M. (2012). Diseño de certificación lingüística comunicativa: ¿cómo evaluar la expresión e interacción escritas y orales? *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 11-30.
- Baralo, M., & Estaire, S. (2011). Variables socioculturales y comunicativas en el diseño curricular de una certificación de español para trabajadores inmigrantes. *Lengua y Migración*, 3(2), 5-42.
- Baralo, M., Martín Leralta, S., & Pascual, I. (2016). La certificación de las competencias comunicativas del español para inmigrantes. *Porta Linguarum*, 25, 105-117.
- Baynham, M., Roberts, C., Cooke, M., Simpson, J., Ananiadou, K., Callaghan, J., McGoldrick, J., & Wallace, C. (2007). *Effective teaching and learning ESOL*. London, UK: NRDC. Disponible en: http://dera.ioe.ac.uk/22304/1/doc_3341.pdf
- Bigelow, M., & Tarone, E. (2004). The role of literacy level in second language acquisition: Doesn't who we study determine what we know? *TESOL Quarterly*, 38(4), 689-700. doi:10.2307/3588285
- Boon, D., & Kurvers, J. (2008). Learning to read in Portuguese in East Timor: Strategies of adult literacy learners. En M. Young-Scholten (Ed.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the Third Annual Forum, Newcastle University, 2007* (pp. 75-90). Durham, UK: Roundtuit Publishing.
- Chireac, S. M., Serrat, E., & Huguet, A. (2011). Transferencia en la adquisición de segundas lenguas. Un estudio con alumnado rumano en un contexto bilingüe. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 267-289.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Cutler, A. (2012). *Native listening: Language experience and the recognition of spoken words*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Czaika, M., & de Haas, H. (2014). The globalization of migration: Has the world become more migratory? *International Migration Review*, 48(2), 283-323. doi:10.1111/imre.12095
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. doi:10.2307/356600
- García, B., Hernández Alcaide, C., & Martín Leralta, S. (2016). Metodología ecléctica y mediación intercultural en la enseñanza de español a sinohablantes de nivel inicial. *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 103-116.
- García Mateos, C. (2004). *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*. Madrid, España: Edinumen.
- Godoy Merino, M. J., Suárez Muñoz, A., & Lucas Milán, M. G. (2011, octubre). *La inclusión social del alumno inmigrante y el aprendizaje de la L2, como nuevo reto para el profesorado*. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universitat de Barcelona.
- González Riaño, X. A., Huguet, A., & Chireac, S. M. (2013). Diversidad lingüística y conocimiento de catalán/castellano. Un estudio empírico con alumnado inmigrante en Cataluña. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 25(1), 191-213.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 67-81. doi:10.1017/S1366728998000133
- Hall, M., & Greenman, E. (2015). The occupational cost of being illegal in the United States: Legal status, job hazards, and compensating differentials. *International Migration Review*, 49(2), 406-442. doi:10.1111/imre.12090

- Huguet, A., Navarro, J. L., & Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- Juffs, A. (2006). Working memory, second language acquisition and low-educated second language and literacy learners. En I. van de Craats, J. Kurvers, & M. Young-Scholten (Eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University 2005* (pp. 89-110). Utrecht, The Netherlands: LOT.
- Juffs, A., & Rodríguez, G. A. (2008). Some notes on working memory in college-educated and low-educated learners of English as a second language in the United States. En M. Young-Scholten (Ed.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Third Annual Forum, Newcastle University, Newcastle upon Tyne, England, September 2007* (pp. 33-48). Durham, UK: Roundtuit Publishing.
- Kellogg, R. T. (1999). Components of working memory in text production. En M. Torrance & G. C. Jeffery (Eds.), *The cognitive demands of writing: Processing capacity and working memory effects in text production* (pp. 43-61). Amsterdam, The Netherlands: Amsterdam University Press.
- Kormos, J. (2015). Individual differences in second language speech production. En J. W. Schwieter (Ed.), *The Cambridge handbook of bilingual processing* (pp. 369-388). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kurvers, J. (2007). Development of word recognition skills of adult L2 beginning readers. En N. Faux (Ed.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Research, Policy, and Practice. Proceedings of the Second Annual Forum, The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University 2006* (pp. 23-43). Richmond, VA: The Literacy Institute.
- Kurvers, J. (2015). Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands. *Writing Systems Research*, 7(1), 58-78. doi:10.1080/17586801.2014.943149
- Kurvers, J., Stockmann, W., & Dalderop, K. (2015). Learning apart together: Student profiles in adult literacy classes in the Netherlands. En M. G. Santos & A. Whiteside (Eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition* (pp. 50-72). San Francisco, CA: Lulu Publishing.
- Kurvers, J., Stockmann, W., & van de Craats, I. (2010). Predictors of success in adult L2 literacy acquisition. En T. Wall & M. Leong (Eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the 5th Symposium, Banff 2009* (pp. 64-79). Alberta, Canada: Bow Valley College.
- Kurvers, J., & van de Craats, I. (2007). Memory, second language reading, and lexicon: A comparison between successful and less successful adults and children. En N. Faux (Ed.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Research, Policy, and Practice. Proceedings of the Second Annual Forum, The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University 2006* (pp. 65-80). Richmond, VA: The Literacy Institute.
- Kurvers, J., van Hout, R., & Vallen, T. (2006). Discovering features of language: Metalinguistic awareness of adult illiterates. En I. van de Craats, J. Kurvers, & M. Young-Scholten (Eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg, 2005* (pp. 69-88). Utrecht, The Netherlands: LOT.
- Levelt, W. J. M. (1999). Producing spoken language: A blueprint of the speaker. En C. M. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 83-122). Oxford: Oxford University Press.
- Martín Leralta, S. (2011). La evaluación de la interacción oral para la certificación lingüística en L2. En A. M. Cestero Mancera, I. Molina Martos, & F. Paredes García

- (Eds.), *La lengua, lugar de encuentro: Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL* (pp. 2995-3003). Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá.
- Mavrou, I., & Doquin de Saint Preux, A. (2017). La influencia del nivel educativo en la competencia lingüística en ELE de un grupo de inmigrantes adultos de la Comunidad de Madrid. En M. Sosinski (Ed.), *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: Investigación, política educativa y práctica docente* (pp. 161-174). Granada, España: Universidad de Granada.
- Navarro, J. L., Huguet, A., Sansó, C., & Chireac, S. M. (2012). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la educación secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anales de Psicología*, 28(2), 457-464. doi:10.6018/analesps.28.2.148841
- Nieuwboer, C., & van't Rood, R. (2016). Learning language that matters: A pedagogical method to support migrant mothers without formal education experience in their social integration in Western countries. *International Journal of Intercultural Relations*, 51, 29-40. doi:10.1016/j.ijintrel.2016.01.002
- Oller, J., & Vila, I. (2011). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. *Cultura y Educación*, 23(1), 3-22. doi:10.1174/113564011794728588
- Révész, A., & Brunfaut, T. (2013). Text characteristics of task input and difficulty in second language listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1), 31-65. doi:10.1017/S0272263112000678
- Santos de la Rosa, I. (2012). Dificultades en la enseñanza de español como lengua extranjera a alumnos arabófonos. *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*, 14. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/14/santos-dificultades_arabofono.pdf
- Simpson, J., Sunderland, H., & Cooke, M. (2008). Adult ESOL in the UK: Perspectives on policy, practice and research. En M. Young-Scholten (Ed.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Third Annual Forum, Newcastle University, Newcastle upon Tyne, England, September 2007* (pp. 25-31). Durham, UK: Roundtuit Publishing.
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor* (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Strube, S., van de Craats, I., & van Hout, R. (2010). Telling picture stories: Relevance and coherence in texts of the non-literate L2 learner. En T. Wall & M. Leong (Eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the 5th Symposium, Banff 2009* (pp. 52-63). Alberta, Canada: Bow Valley College.
- Szmaliec, A., Brysbaert, M., & Duyck, W. (2012). Working memory and (second) language processing. En J. Altarriba & L. Isurin (Eds.), *Memory, language, and bilingualism: Theoretical and applied approaches* (pp. 74-94). New York, NY: Cambridge University Press.
- van de Craats, I. (2007). Obstacles on highway L2. En N. Faux (Ed.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Research, Policy, and Practice. Proceedings of the Second Annual Forum, The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University 2006* (pp. 149-163). Richmond, VA: The Literacy Institute.
- van de Craats, I., Kurvers, J., & Young-Scholten, M. (2006). Research on low-educated second language and literacy acquisition. En I. van de Craats, J. Kurvers, & M. Young-Scholten (Eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University 2005* (pp. 7-23). Utrecht, The Netherlands: LOT.
- Vandergrift, L., & Baker, S. (2015). Learner variables in second language listening comprehension: An Exploratory Path Analysis. *Language Learning*, 65(2), 390-416. doi:10.1111/lang.12105

- VanPatten, B. (2015). Processing perspectives on instructed second language acquisition. En J. Schwieter (Ed.), *The Cambridge handbook of bilingual processing* (pp. 173-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J. M., & Siqués, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 307-327. doi:10.1174/021037009788964123
- Young-Scholten, M. (2008). Introduction. En M. Young-Scholten (Ed.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the Third Annual Forum, Newcastle University, 2007* (pp. 5-6). Durham, UK: Roundtuit Publishing.
- Young-Scholten, M., & Naeb, R. (2010). Non-literate L2 adults' small steps in mastering the constellation of skills required for reading. En T. Wall & M. Leong (Ed.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the 5th Symposium, Banff 2009* (pp. 80-91). Alberta, Canada: Bow Valley College.
- Young-Scholten, M., & Strom, N. (2006). First-time L2 readers: Is there a critical period? En I. van de Craats, J. Kurvers, & M. Young-Scholten (Eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg, 2005* (pp. 45-68). Utrecht, The Netherlands: LOT