

LESLLA Symposium Proceedings



Recommended citation of this article

Mavrou, I., & Doquin De Saint Preux, A. (2017). La Influencia del Niveleducativo en la Competencia Lingüística en ELE de un Grupo De inmigrantes Adultos de la Comunidad de Madrid; The Influence of Formal Education on the Linguistic Competence in Spanish as a FL OFA group of Adult Immigrants Living in Mad. LESLLA Symposium Proceedings, 12(1), 161–173. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8059002>

Citation for LESLLA Symposium Proceedings

This article is part of a collection of articles based on presentations from the 2016 Symposium held at Universidad de Granada in Granada, Spain. Please note that the year of publication is often different than the year the symposium was held. We recommend the following citation when referencing the edited collection.

Sosiński, M. (Ed.) (2017). Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: Investigación, política educativa y práctica docente/Literacy education and second language learning by adults (LESLLA): Research, policy and practice. Universidad de Granada.
<https://lesllasp.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/lesllasp/issue/view/476>

About the Organization

LESLLA aims to support adults who are learning to read and write for the first time in their lives in a new language. We promote, on a worldwide, multidisciplinary basis, the sharing of research findings, effective pedagogical practices, and information on policy.

LESLLA Symposium Proceedings & Website

<https://lesllasp.journals.publicknowledgeproject.org>

<https://www.leslla.org/>

**THE INFLUENCE OF FORMAL EDUCATION ON THE LINGUISTIC
COMPETENCE IN SPANISH AS A FL OF A GROUP OF ADULT
IMMIGRANTS LIVING IN MADRID**

LA INFLUENCIA DEL NIVEL EDUCATIVO EN LA COMPETENCIA
LINGÜÍSTICA EN ELE DE UN GRUPO DE INMIGRANTES ADULTOS DE LA
COMUNIDAD DE MADRID

IRINI MAVROU
ANNA DOQUIN DE SAINT PREUX
Universidad Antonio de Nebrija

ABSTRACT: The present study is part of a larger project called INMIGRA, focusing on linguistic integration and certification of Spanish at an initial level for immigrant workers. The aim of this study was to determine the extent to which the formal education of a group of adult immigrants living in Madrid had an impact on their linguistic competence in Spanish as a foreign language, which was assessed by the Diploma LETRA. The results showed that older participants with less years of formal education scored lower on the exam, particularly on the sections of reading comprehension, audiovisual comprehension, and written expression and interaction. On the other hand, neither age nor years of formal education seemed to play a significant part in their oral competence.

RESUMEN: El presente estudio se enmarca dentro del proyecto de integración lingüística y de certificación de español, nivel inicial, para trabajadores inmigrantes INMIGRA. El objetivo de este estudio fue determinar en qué medida el nivel educativo de un grupo de inmigrantes adultos de la Comunidad de Madrid influye en su competencia lingüística en español como lengua extranjera, evaluada mediante el Diploma LETRA. Los resultados obtenidos mostraron que aquellos informantes de mayor edad y con un menor nivel de alfabetización obtuvieron puntuaciones más bajas en el examen en comparación con aquellos informantes con un nivel educativo superior. Dichas diferencias se detectaron en las pruebas de comprensión lectora, comprensión audiovisual y expresión e interacción escrita. Por otro lado, ni la edad ni el nivel educativo resultaron factores determinantes de la competencia oral de estos informantes.

KEYWORDS: INMIGRA, Diploma LETRA, Spanish as a Foreign Language, immigrants, formal education

PALABRAS CLAVE: INMIGRA, Diploma LETRA, Español como Lengua Extranjera (ELE), inmigrantes, nivel educativo

1. INTRODUCCIÓN

España, en las últimas décadas, ha pasado de ser de un “país de emigrantes” a un “país de inmigración” (Huguet, Navarro y Janés, 2007; Navarro, Huguet, Sansó y Chireac, 2012), multiplicándose el número de inmigrantes y, por tanto, multiplicándose también las necesidades de integración. Las medidas políticas llevadas a cabo, así como los informes de varias investigaciones sobre el tema, pusieron de manifiesto que la adquisición de la lengua española es la base de la integración social y laboral. Asimismo, se insistió en que la enseñanza del español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) debía abordarse desde las aportaciones de los estudios en el ámbito de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) teniendo en cuenta las especificidades del contexto de inmersión en el que tiene lugar el aprendizaje, así como las particularidades y las necesidades de esa población inmigrante.

En este contexto, se ha desarrollado un amplio proyecto de investigación llamado INMIGRA, financiado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo, cuyo objetivo es facilitar la integración y la acogida de la población inmigrante de la Comunidad de Madrid. En la primera fase del proyecto (2007-2010) se diseñó e implementó un examen de certificación para evaluar la competencia lingüística comunicativa de trabajadores inmigrantes en ámbitos laborales y administrativos. Para ello, el Grupo de Investigación en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras (LAELE) de la Universidad Nebrija desarrolló un proyecto específico y se integró en el Grupo de Investigación Interuniversitario INMIGRA 2007, que tenía como objetivo general desarrollar diferentes estudios sociolingüísticos sobre la lengua española en entornos de población inmigrante. Como resultado del trabajo realizado, hemos conseguido diseñar, validar e implementar una prueba de español de nivel inicial para trabajadores inmigrantes, el Diploma LETRA, que se implementó en 5 convocatorias, entre 2010 y 2016, con un total de más de 1500 candidatos y de hasta 29 lenguas maternas distintas.

El presente estudio se enmarca en la segunda fase del proyecto INMIGRA (INMIGRA-2_CM) que se desarrollará de 2016 a 2018. En esta fase del proyecto pretendemos analizar el corpus obtenido de las 5 convocatorias del Diploma LETRA con el fin de detectar, analizar y encontrar soluciones a las dificultades específicas de la población inmigrante. Este diagnóstico incluye tanto el análisis de las dificultades lingüísticas (gramaticales, léxicas, fonéticas, pragmáticas) a las que se enfrentan los inmigrantes que residen en la Comunidad de Madrid como la realización de investigaciones sobre la influencia de una serie de variables contextuales e individuales en la consecución del examen LETRA. El presente estudio constituye el primer intento, dentro del proyecto INMIGRA, de establecer la posible influencia del nivel educativo formal en la competencia lingüística en español como LE alcanzada por parte del grupo meta.

2. METODOLOGÍA

2.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

Como se señaló anteriormente, el objetivo de este estudio fue examinar la influencia del nivel educativo formal de un grupo de trabajadores inmigrantes que viven actualmente en Madrid en su competencia lingüística en español como LE, así como en su nota final en las cuatro pruebas del Diploma LETRA, esto es, comprensión lectora (CL), comprensión audiovisual (CAV), expresión e interacción escrita (EIE) y expresión e interacción oral (EIO). La hipótesis de partida fue que aquellos informantes con un nivel educativo superior obtendrían una mayor puntuación en el examen LETRA, así como en cada una de sus subpruebas, en comparación con los que tenían un nivel de alfabetización bajo.

2.2. INFORMANTES

Para la realización del estudio, se consideraron los datos de los candidatos que se presentaron en la tercera y cuarta convocatoria del Diploma LETRA (2013 y 2014). De los análisis efectuados se excluyeron los datos de los informantes que no realizaron todas las pruebas del examen, así como los datos de aquellos que no proporcionaron información sobre su nivel educativo.

La muestra final estuvo compuesta por 492 informantes, 171 (34.8%) hombres y 321 (65.2%) mujeres, de edades comprendidas entre los 16 y los 71 años ($M=33.74$, $Mediana=32$, $SD=10.66$). A pesar de que se consideró un total de 12 familias lingüísticas (véase Tabla 1), la mayor presencia es la de las familias lingüísticas afroasiática ($n=174$; 35.4%), eslava ($n=85$; 17.3%), romance ($n=83$; 16.9%), y afronigeriana ($n=76$; 15.4%). En cuanto al nivel de alfabetización, 177 (36%) informantes se podría considerar informantes LESLLA (*Low Educated Second Language Learners*) ya que tenían un nivel educativo bajo (sin estudios, primaria o secundaria obligatoria), mientras que los demás 315 (64%) habían cursado bachillerato o habían recibido formación profesional o universitaria (véase Tabla 2).

Lengua materna	Frecuencia	Porcentaje
Germánica	14	2.8
Romance	83	16.9
Eslava	85	17.3
Indoirania	9	1.8
Urálica	1	0.2
Caucásica	3	0.6
Altaica	1	0.2
Sino-tibetana	4	0.8
Afroasiática	174	35.4
Afronigeriana	76	15.4
Austronesia	38	7.7
Otros	4	0.8
Total	492	100.0

Tabla 1: Distribución de informantes por familia lingüística.

Nivel educativo	Frecuencia	Porcentaje
Sin estudios	18	3.7
Primaria	53	10.8
Secundaria	106	21.5
Bachillerato	94	19.1
Formación profesional	54	11.0
Formación universitaria	167	33.9
Total	492	100.0

Tabla 2: Distribución de informantes por nivel educativo.

2.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

La competencia lingüística del grupo meta fue evaluada a través del Diploma LETRA, el cual, como se señaló anteriormente, está compuesto por cuatro pruebas: CL, CAV, EIE y EIO. El objetivo fundamental de dicho examen es promocionar, facilitar y garantizar que los trabajadores inmigrantes hayan alcanzado un cierto dominio de competencia lingüística comunicativa en español. Los objetivos específicos de su implantación se dirigen a que la persona migrante pueda:

- Disponer de una competencia lingüística suficiente para el desempeño de su profesión.
- Entender lo que escucha y lo que lee, hablar y escribir en español para realizar interacciones comunicativas relacionadas con el mundo laboral: búsqueda de trabajo, elaboración del currículum vitae, 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.

En definitiva, con este examen el candidato podrá demostrar que es capaz de desenvolverse con cierta eficacia en su ámbito laboral y de realizar trámites administrativos.

Las características de las pruebas de CL, CAV, EIE y EIO (géneros textuales, área temática, canal de comunicación, contexto y extensión de los textos o producciones requeridas) se recogen en la Tabla 3 (para más información sobre los objetivos y las características del examen se remite a la página: www.diplomalettra.com).

	GÉNEROS	ÁREA TEMÁTICA	CANAL	ENUNCIADOR	ENUNCIATARIO	EXTENSIÓN
1 CL	Anuncio	Laboral Profesional	Escrito	-Empresas -Constructoras...	-Adulto extranjero en edad laboral y situación de mejora laboral	8-30 palabras
2 CL	Carta	Personal (ámbito cotidiano)	Escrito	-Trabajador y estudiante extranjero de español	-Estudiante extranjero que se interesa por la experiencia laboral	100-120 palabras
3 CL	Hoja informativa	Laboral Sanidad	Escrito	-Ministerio de Sanidad y Política Social	-Personal laboral de una empresa	30-50 palabras
4 CL	Correo electrónico	Personal	Escrito	-Amigo	-Amigo	30-40 palabras
5 CAV	Conversación cara a cara (informal)	Personal	Oral (vídeo)	-Amigo	-Amigo	212 palabras aprox.
6 CAV	Conversación cara a cara (formal)	Administrativo	Oral (vídeo)	-Administrativo	-Ciudadano extranjero en busca de empleo	312 palabras aprox.
7 EIO	Conversación cara a cara (formal)	Laboral Profesional	Oral	-Jefe -Director... -Personal de empresa de trabajo temporal	-Ciudadano extranjero en busca de empleo	165 palabras arox.
8 EIE	Formulario	Administrativo	Escrito	-Administración General del Estado	-Ciudadano extranjero que solicita documentación	7 ítems a rellenar palabras aisladas
9 EIE	Correo electrónico	Personal	Escrito	-Representante de un CEPI	-Ciudadano extranjero en inmersión	30-50 palabras

Tabla 3: Características de las pruebas de CL, CAV, EIE y EIO del Diploma LETRA.

Es preciso señalar que la evaluación de las pruebas objetivas se basa en el número de aciertos, mientras que la evaluación de las pruebas de EIE y EIO se realiza mediante el uso de plantillas de evaluación en las que se consideran los siguientes parámetros:

- Expresión e interacción global
- Organización y cohesión/coherencia discursiva
- Competencia sociopragmática
- Alcance y control de vocabulario
- Alcance y control gramatical
- Control ortográfico/articulatorio

En cuanto a la prueba de EIO, se cuenta con dos evaluadores, el entrevistador, quien realiza la entrevista al candidato y evalúa su competencia oral a partir de una escala de evaluación holística, y el evaluador, quien califica la actuación del informante mediante una escala de evaluación analítica.

3. RESULTADOS

Los estadísticos descriptivos de la puntuación final de los informantes en el examen LETRA, así como en las pruebas de CL, CAV, EIE y EIO, se presentan en la Tabla 4. Con el objetivo de examinar hasta qué punto la edad de los informantes podría convertirse en una variable *confound*, se efectuó un análisis correlacional entre esta variable y la puntuación final de los informantes en el examen. Los resultados arrojaron una correlación negativa y estadísticamente significativa ($r = -.166, p < .001$), lo cual significa que los informantes más jóvenes tendieron a obtener una puntuación más alta en el examen.

	M	SD
Puntuación final en el examen LETRA	8.22	1.63
Puntuación en la prueba de Comprensión Lectora	8.60	2.10
Puntuación en la prueba de Comprensión Audiovisual	8.37	1.76
Puntuación en la prueba de Expresión e Interacción Escrita	7.64	2.19
Puntuación en la prueba de Expresión e Interacción Oral	8.50	2.02

Tabla 4: Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el examen LETRA.

En vista a los resultados anteriormente presentados, en los Análisis de Covarianza (ANCOVA) que se efectuaron para abordar el objetivo principal del estudio, la variable edad se introdujo como variable de control. Según los resultados obtenidos, hubo un efecto significativo del nivel educativo en la puntuación final en el examen LETRA ($F(5, 485) = 25.72, p < .001$). Asimismo, y como cabría esperar, la variable covariada edad se vinculó de manera significativa con la puntuación final ($F(5, 485) = 23.09, p < .001$). A fin de examinar qué grupo difiere con qué otro, se llevaron a cabo las comparaciones múltiples mediante el método de Sidak. Como se puede apreciar a partir de la Tabla 5, los informantes con un nivel educativo menor alcanzaron puntuaciones más bajas en el examen LETRA.

Nivel educativo	Media	Error Estándar	95% Intervalos de Confianza	
			Límite inferior	Límite superior
Sin estudios	5.85 ^a	.339	5.18	6.52
Primaria	7.01 ^a	.198	6.62	7.39
Secundaria	7.82 ^a	.141	7.55	8.10
Bachillerato	8.71 ^a	.148	8.42	9.00
Formación profesional	8.66 ^a	.195	8.27	9.04
Formación universitaria	8.69 ^a	.112	8.47	8.91

Tabla 5: Medias marginales estimadas de la puntuación final en el examen LETRA corregidas respecto a la variable covariada Edad.

El mismo patrón de resultados se obtuvo con respecto a las puntuaciones obtenidas por los informantes en las pruebas de CL, CAV y EIE. Más precisamente, se observó un efecto significativo del nivel educativo en CL ($F(5, 485) = 41.04, p < .001$), CAV ($F(5, 485) = 26.34, p < .001$) y EIE ($F(5, 485) = 45.64, p < .001$), siendo los informantes con

menor nivel educativo (sin estudios, primaria, secundaria obligatoria) los que obtuvieron puntuaciones más bajas en comparación con aquellos informantes que tenían un nivel educativo superior (véase Gráfico 1). Es preciso señalar también que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre estos tres últimos grupos, a excepción de la prueba de EIE en la que aquellos informantes con una formación profesional y universitaria alcanzaron puntuaciones más altas que los que habían cursado el bachillerato, y estas diferencias resultaron significativas.

En cuanto a la prueba de EIO, aunque los resultados revelaron diferencias significativas en función del nivel educativo de los informantes ($F(5, 485) = 2.78, p = .017$), dichas diferencias se detectaron solo entre los que habían cursado estudios de primaria y el resto de los informantes, siendo los primeros los que obtuvieron puntuaciones más bajas en la prueba de EIO (véase Gráfico 1).

Por último, la variable covariada edad se vinculó de manera significativa con las puntuaciones en las pruebas de CL ($F(5, 485) = 22.78, p < .001$), CAV ($F(5, 485) = 36.57, p < .001$) y EIE ($F(5, 485) = 25.63, p < .001$) pero no con las de la prueba de EIO ($F(5, 485) = 3.40, p = .066$), lo cual indica que la edad de los informantes influyó en su competencia lectora, audiovisual y escrita (a menor edad, mayor puntuación en CL, CAV y EIE) pero no en su competencia oral.

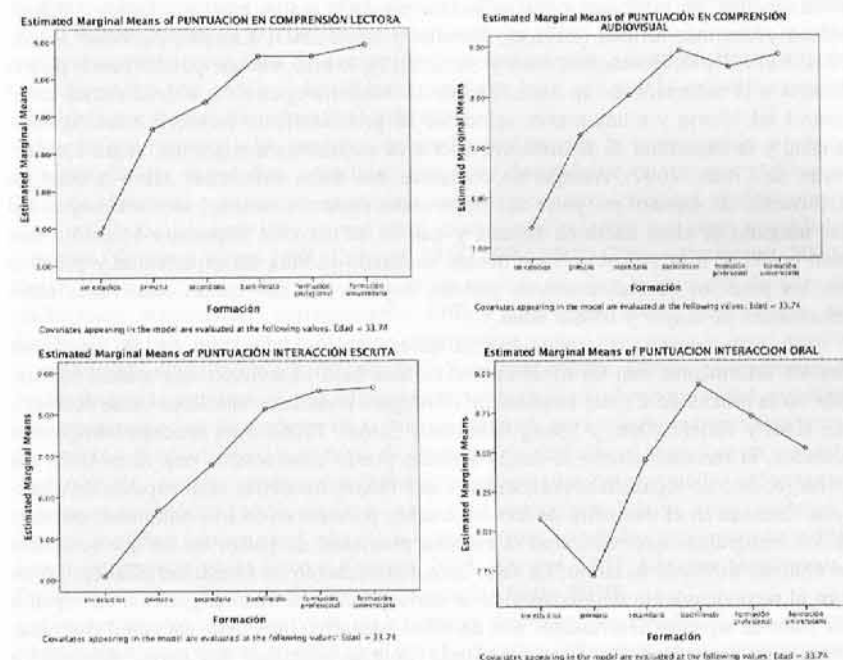


Gráfico 1: Representación gráfica de las medias marginales estimadas de las puntuaciones en CL, CAV, EIE y EIO por nivel educativo corregidas respecto a la variable covariada Edad.

4. DISCUSIÓN

El principal objetivo del presente estudio fue examinar la influencia del nivel educativo formal de un grupo de inmigrantes residentes en Madrid en su competencia lingüística en español como LE. Los hallazgos obtenidos mostraron que tanto la edad como el nivel de alfabetización de estos informantes determinaron su puntuación en las pruebas de CL, CAV y EIE, así como en su puntuación final en el examen LETRA. Más precisamente, los informantes con un menor nivel educativo y de mayor edad obtuvieron puntuaciones más bajas en dichas pruebas. Por otro lado, no se observaron diferencias con respecto a la competencia oral, es decir, ni la edad ni tampoco el nivel educativo tuvieron un impacto significativo en la puntuación del grupo meta en la prueba de EIO.

Por lo que se refiere a la edad, los resultados del presente estudio están en consonancia y son bastante similares a los obtenidos en otras investigaciones (Kurvers, 2015; Kurvers, Stockmann y van de Craats, 2010) en las que se observaron correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre la edad y la lectura y la escritura en poblaciones inmigrantes (rango de r en los estudios citados: de $-.16$ a $-.23$). Según de Bot (2004), el nivel de activación de los segmentos utilizados en la producción lingüística depende, entre otros factores, del contacto y uso de la LE, así como de la edad de adquisición de dicha lengua. Asimismo, estudios que han examinado los procesos de escritura han mostrado que las personas mayores suelen producir textos más restringidos, menos fluidos y con más errores (Kemper, Herman y Lian, 2003; Kemper, Hermnan y Liu, 2004; Véliz, Riffo, Hernández, Sáez y Sáez, 2013), lo cual, aunque parcialmente, podría deberse a la reducción de su capacidad de la memoria operativa, a deficiencias en el control inhibitorio y a una menor velocidad de procesamiento (sobre la relación entre la edad y la capacidad de la memoria operativa en adultos inmigrantes véase Kurvers y van de Craats, 2007). Aunque no contamos con datos suficientes sobre la edad de adquisición del español por parte del grupo meta, podemos afirmar con cierta seguridad que ninguno de ellos nació en España y que en su mayoría llegaron a Madrid a una edad posterior a la pubertad. Este hecho, así como la falta de experiencia y práctica con los procesos de lectoescritura, podrían explicar las diferencias observadas entre informantes de mayor y menor edad.

En lo que concierne a la competencia lectora, los resultados del estudio mostraron que los informantes con un nivel educativo más bajo obtuvieron una menor puntuación en la prueba de CL del examen LETRA (para resultados similares véase Kurvers, van Hout y Vallen, 2006, y Young-Scholten y Strom, 2006). Para muchos inmigrantes iletrados, el reconocimiento de letras aisladas puede considerarse una tarea fácil; sin embargo, esto no significa necesariamente que dichos hablantes sean capaces de manipular fonemas en el momento de leer o escuchar palabras en la LE. Asimismo, muchos de los inmigrantes que realizaron el examen provienen de países en los que se utiliza un alfabeto diferente al latino. La falta de automatización en el uso del alfabeto latino y en el reconocimiento de sílabas y de la correspondencia fonema-grafema en español por parte de aquellos informantes con un nivel educativo más bajo, así como carencias lingüísticas relacionadas con el vocabulario, podrían constituir una mayor dificultad a la hora de procesar *input* escrito y fragmentos de discurso más largos, es decir, más allá del nivel de palabra (Kurvers, 2007, 2015). Como sostienen varios autores, la conciencia fonémica (*phonemic awareness*) se adquiere con los años de alfabetización, depende más bien de la experiencia y la práctica, no de factores biológicos o de la madurez

cognitiva, e incluso algunos años de educación formal pueden tener una influencia positiva en el desarrollo de esta habilidad (van de Craats, Kurvers y Young-Scholten, 2006; Young-Scholten y Naeb, 2010; Young Scholten y Strom, 2006;). Por tanto, las diferencias observadas en el presente estudio entre informantes con un nivel educativo alto y bajo podrían deberse a diferencias en la habilidad fonémica.

En cuanto a la prueba de CAV, de nuevo los resultados mostraron que los informantes con un nivel educativo superior obtuvieron una mayor puntuación en comparación con los que tenían un nivel educativo bajo. Es preciso señalar que las actividades de CAV del Diploma LETRA han sido diseñadas para simular situaciones y actividades que requieran del candidato la puesta en práctica de los mismos procesos metacognitivos que suponen las situaciones de la vida real (Bordón, 2006; Buck, 2001; Martín Leralta, 2010), y pretenden incluir 5 niveles de comprensión -fonético, semántico, sintáctico, pragmático y cinestético (Flowerdew y Miller, 2005)- para que la comprensión que se evalúe mediante dicha prueba sea la más cercana posible a una situación real y auténtica. Sin embargo, desde un punto de vista cognitivo, es cierto que la comprensión audiovisual es un proceso activo y complejo, en el que el significado se construye a partir de una interacción entre (i) las características del *input*, (ii) los tipos de conocimiento declarativo implicados y (iii) el uso de estrategias específicas para aumentar la comprensión (Chamot, 1995; Martín Leralta, 2010). El uso de estas estrategias dependerá de factores individuales como la edad, el nivel educativo y la formación recibida, entre otros (Martín Leralta, 2010). De ahí que las diferencias observadas en el presente estudio pudieran atribuirse a la falta de desarrollo de procedimientos estratégicos por parte de los informantes con un nivel de alfabetización más bajo, sea por la escasa formación recibida o por tradiciones educativas diferentes.

Por lo que respecta a los procesos de producción escrita, la investigación empírica ha mostrado que la escritura constituye una tarea demandante en recursos atencionales y de memoria, e interactúa de manera compleja con otros factores contextuales y afectivos, lo cual la convierte en una tarea mucho más exigente que otras actividades humanas (Flower y Hayes 1981; Kellogg, 1986, 1999, 2008; Olive y Passerault, 2012). Según Kellogg (2008), llegar a ser un escritor experto requiere más de dos décadas de maduración, instrucción y entrenamiento. Juffs y Rodríguez (2008), por su parte, señalan que un bajo nivel educativo lleva consigo una menor exposición a *input* escrito, lo cual puede dificultar la adquisición de la habilidad escrita. Dichas afirmaciones, el hecho de que la escritura en una LE supone un mayor grado de complejidad cognitiva en comparación con la escritura en la lengua materna, así como la mayor importancia concedida a la adquisición de un nivel de competencia oral alto, al menos en un contexto de inmersión, podrían explicar las diferencias observadas entre aquellos informantes que nunca recibieron o recibieron muy poca instrucción formal en su lengua materna y los que contaban con un nivel educativo superior (para resultados similares con poblaciones inmigrantes véase Boon y Kurvers, 2008, Kurvers, 2015, Kurvers, Stockmann y Dalderop, 2015, y Kurvers, Stockmann y van de Craats, 2010).

Contrariamente a lo observado en las demás destrezas, los resultados del presente estudio mostraron que ni la edad ni el nivel educativo influyeron en las puntuaciones obtenidas por los informantes en la prueba de EIO. Este resultado se debe seguramente al hecho de que los informantes del estudio, inmigrantes residentes en la Comunidad de Madrid, estén todos en situación de inmersión y hayan desarrollado de forma más significativa su capacidad de expresión e interacción oral en situaciones de la vida

cotidiana. De hecho, para muchos de ellos la situación planteada en la prueba de EIO (proporcionar datos personales, describir y comentar para qué sirven una de serie de documentos -como la tarjeta de residencia o la sanitaria- con los que la mayoría de los inmigrantes están familiarizados, etc.) podría considerarse relativamente sencilla.

Los estudios sobre adquisición de LE en un contexto de inmersión demuestran que dicho contexto favorece el desarrollo de la competencia oral (DeKeyser, 1991; Lafford, 2004). Asimismo, las investigaciones que comparan la adquisición de una LE en un contexto de inmersión y de no-inmersión coinciden en que la interacción con nativos en un contexto de inmersión mejora la capacidad comunicativa y de interacción oral (Cook, 1991; Klein, 1986; Krashen, 1988), a diferencia de lo que ocurre con los procesos de lectoescritura, cuyo desarrollo requiere instrucción explícita y formal (Meara, 1994). De ahí que hubiera sido especialmente interesante examinar en qué medida los años de residencia en España o el tipo y las características del *input* al que están expuestos los informantes influyen en sus resultados en esa prueba. Con esto se reconoce una de las limitaciones del presente estudio.

La segunda limitación que se ha de mencionar es de carácter metodológico, pues no se consiguió una homogeneidad con respecto al sexo y al número de informantes por nivel educativo. La mayoría eran mujeres y el número total de informantes con un nivel educativo bajo fue menor al de aquellos con un nivel educativo superior.

Por último, es imprescindible señalar que en los resultados obtenidos podrían haber influido una serie de variables no controladas pero de suma importancia a la hora de interpretar las diferencias en el nivel de competencia lingüística en una LE por parte de diferentes hablantes, entre otras, el número total de horas de instrucción formal en español, el nivel de alfabetización en la lengua materna evaluado mediante instrumentos estandarizados, y el nivel de competencia lectora, escrita, audiovisual y oral en el momento de llegada al país de acogida. Efectivamente, todas estas limitaciones dificultan la extrapolación de los resultados del presente estudio a inmigrantes de otras LE o a inmigrantes residentes en otros países.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, los hallazgos del presente estudio revelaron la importancia que desempeña el nivel educativo en la lengua materna de un grupo de inmigrantes de la Comunidad de Madrid en su competencia lingüística en español como LE, tal y como esta fue evaluada a través del Diploma LETRA. Recordemos que el Diploma LETRA se creó con el objetivo de motivar al alumnado inmigrante a desarrollar una competencia lingüística en español que le permita involucrarse de manera satisfactoria en los ámbitos laboral y administrativo. Los resultados de esta investigación remarcan una necesidad de reforzar las prácticas educativas mediante el diseño de actividades específicas para que todos los candidatos, y especialmente los iletrados, puedan desarrollar estrategias adecuadas para alcanzar un nivel de competencia más alto en la lengua española, sobre todo en lo referente a las habilidades de lectoescritura. Partiendo del postulado de que un mayor dominio de la lengua de la comunidad de acogida favorecerá y facilitará el proceso de integración de la población inmigrante y mejorará su situación emocional y laboral (Baralo, 2014), la investigación futura debería indagar sobre cómo una serie de variables individuales, contextuales y afectivas influyen en el proceso de aprendizaje

y adquisición de LE en el contexto del aula, así como en la consecución de exámenes, como el LETRA, que han sido diseñados específicamente para poblaciones inmigrantes. Dicha investigación debería complementarse con un diagnóstico riguroso de las dificultades específicas comunes a alumnos inmigrantes con lenguas maternas afines. Todo ello, con el afán de aportar soluciones y mejoras que faciliten la integración social y laboral de la población inmigrante de España.

BIBLIOGRAFÍA

- Baralo, Marta (2014).** "Evaluación lingüística comunicativa con intención integradora en el ámbito de la inmigración". *Diálogos Latinoamericanos* 22: pp. 212-240.
- Boon, Danielle y Jeanne Kurvers (2008).** "Learning to read in Portuguese in East Timor: Strategies of Adult Literacy Learners". Ed. Martha Young-Scholten. *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the Third Annual Forum, Newcastle University, 2007*. Durham, UK: Roundtuit Publishing. pp. 75-90.
- Bordón, Teresa (2006).** *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid, España: Arco Libros.
- Buck, Gary (2001).** *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, Anna Uhl (1995).** "Learning strategies and listening comprehension". Eds. David J. Mendelsohn y Joan Rubin. *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego, CA: Dominic Press. pp. 13-30.
- Cook, Vivian (1991).** *Second language learning and language teaching*. London, UK: Edward Arnold.
- de Bot, Kees (2004).** "The multilingual lexicon: Modeling selection and control". *International Journal of Multilingualism* 1(1): pp. 17-32. doi:10.1080/14790710408668176
- DeKeyser, Robert (1991).** "Foreign language development during a semester abroad". Ed. Barbara F. Freed. *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, MA: D. C. Heath. pp. 104-109.
- Flower, Linda y John R. Hayes (1981).** "A Cognitive Process Theory of Writing". *College Composition and Communication* 32(4): pp. 365-387. doi:10.2307/356600
- Flowerdew, John y Lindsay Miller (2005).** *Second language listening: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huguet, Ángel, Navarro, José-Luis y Judit Janés (2007).** "La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar". *Anuario de Psicología* 38(3): pp. 357-375.
- Juffs, Alan y Guillermo A. Rodríguez (2008).** "Some notes on working memory in college-educated and low educated learners of English as a second language in the United States". Ed. Martha Young-Scholten. *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the Third Annual Forum, Newcastle University, 2007*. Durham, UK: Roundtuit Publishing. pp. 33-48.
- Kellogg, Ronald T. (1986).** "Designing idea processors for document composition". *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers* 18(2): pp. 118-128. doi:10.3758/BF03201010.
- Kellogg, Ronald T. (1999).** "Components of working memory in text production". Eds. Mark Torrance y Gaynor C. Jeffery. *The cognitive demands of writing: Processing capacity and working memory effects in text production*. Amsterdam, The Netherlands: Amsterdam University Press. pp. 43-61.
- Kellogg, Ronald T. (2008).** "Training writing skills: a cognitive developmental perspective". *Journal of Writing Research* 1(1): pp. 1-26. doi:10.17239/jowr-2008.01.01.1

- Kemper, Susan, Herman, Ruth y Cindy Lian (2003). "Age differences in sentence production". *Journals of Gerontology: Psychological Sciences* 58(5): pp. 260-268. doi:10.1093/geronb/58.5.P260
- Kemper, Susan, Herman, Ruth y Chiung-Ju Liu (2004). "Sentence production by younger and older adults in controlled contexts". *Journals of Gerontology: Psychological Sciences* 59B(5): pp. 220-224. doi:10.1093/geronb/59.5.P220
- Klein, Wolfgang (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, Stephen D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York, NY: Prentice-Hall.
- Kurvers, Jeanne (2007). "Development of word recognition skills of adult L2 beginning readers". Ed. Nancy Faux. *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Research, policy, and practice*. Richmond, VA: The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University. pp. 23-43.
- Kurvers, Jeanne (2015). "Emerging literacy in adults second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands". *Writing Systems Research* 7(1): pp. 58-78. doi:10.1080/17586801.2014.943149
- Kurvers, Jeanne, Stockmann, Willemijn y Kaatje Dalderop (2015). "Learning apart together: Student profiles in adult literacy classes in the Netherlands". Eds. Maricel G. Santos y Anne Whiteside. *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Ninth Symposium*. San Francisco, CA: Lulu Publishing. pp. 50-72.
- Kurvers, Jeanne, Stockmann, Willemijn e Ineke van de Craats (2010). "Predictors of success in adult L2 literacy acquisition". Eds. Theresa Wall y Monica Leong. *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the 5th Symposium, Banff, Canada, 2009*. Calgary: Bow Valley College. pp. 64-79.
- Kurvers, Jeanne e Ineke van de Craats (2007). "Memory, second language reading, and lexicon: a comparison between successful and less successful adults and children". Ed. Nancy Faux. *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Research, policy, and practice*. Richmond, VA: The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University. pp. 65-80.
- Kurvers, Jeanne, van Hout, Roeland y Ton Vallen (2006). "Discovering language: metalinguistic awareness of adult illiterates". Eds. Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers y Martha Young-Scholten. *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg, 2005*. Utrecht, The Netherlands: LOT. pp. 69-88.
- Lafford, Barbara (2004). "The effect of context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language". *Studies in Second Language Acquisition* 26(2): pp. 201-226.
- Martín Leralta, Susana (2010). "Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en Contexto laboral: ejemplo de una prueba del examen DILE". *Lenguas e inmigración* 3(1): pp. 89-104.
- Meara, Paul (1994). "The year abroad and in its effect". *Language Learning Journal* 10: pp. 32-38.
- Navarro, José-Luis, Huguet, Ángel, Sansó, Clara y Silvia-María Chireac (2012). "Acercas 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): pp. 457-464. doi:10.6018/analesps.28.2.148841
- Olive, Thierry y Jean-Michel Passerault (2012). "The visuospatial dimension of writing". *Written Communication* 29(3): pp. 326-344. doi:10.1177/0741088312451111
- van de Craats, Ineke, Kurvers, Jeanne y Martha Young-Scholten (2006). "Research on Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition". Eds. Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers y Martha Young-Scholten. *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg, 2005*. Utrecht, The Netherlands: LOT. pp. 7-23.

- Véliz, Mónica, Riffo, Bernardo, Hernández, Mireya, Sáez, Yenny y Katia Sáez (2013). "Oraciones producidas por adultos mayores y adultos jóvenes en una situación controlada". *Onomázein* 27: pp. 241-257.
- Young-Scholten, Martha y Rola Naeb (2010). "Non-literate L2 adults' small steps in mastering the constellation of skills required for reading". Eds. Theresa Wall y Monica Leong. *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the 5th Symposium, Banff, Canada, 2009*. Calgary: Bow Valley College. pp. 80-91.
- Young-Scholten, Martha y Nancy Strom (2006). "First-time L2 readers: Is there a critical period?". Eds. Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers y Martha Young-Scholten. *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition, Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg, 2005*. Utrecht, The Netherlands: LOT. pp. 45-68.