
GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

Consideraciones sobre la evaluación del español como lengua de personas inmigradas adultas

Alfonso Martínez Baztán

1. Introducción

En España hoy en día conviven con nuestras 4 lenguas oficiales otras de diversos países de procedencia, habladas tanto por inmigrantes europeos como del resto del mundo. La característica fundamental de gran parte estos inmigrantes, y lo que les diferencia del resto de los extranjeros que vienen a España para estudiar español en cursos formales, es que vienen aquí para vivir y trabajar y hablan como pueden, porque la mayoría no han venido para estudiar. Esto tiene consecuencias tanto a la hora de evaluar sus conocimientos como a la hora de enseñarles si finalmente acceden a cursos de lengua.

Si pensamos en el uso de la lengua para las relaciones sociales más importantes y el tipo de relaciones que con ella se establecen, las áreas donde viven estas personas extranjeras inmigrantes presentan diferentes características:

1. en unas las relaciones sociales o laborales se dan en sus propias lenguas maternas y estas se mantienen como lengua de intercambio mayoritaria quedando el español relegado a segundo o tercer plano o inexistente (ciertas urbanizaciones del mediterráneo donde se habla inglés o alemán, o áreas donde conviven mayoritariamente musulmanes o subsaharianos que usan sus lenguas entre sí);
2. en otras el español es la lengua de trabajo mayoritaria u obligada para desenvolverse en la sociedad y las lenguas de procedencia solo se usan a niveles privados en relaciones familiares;
3. e incluso en otras los mismos inmigrantes deben usar un español -aunque precario o insatisfactorio- para comunicarse entre ellos a diario porque desconocen las lenguas de sus otros vecinos (generalmente en barrios donde la inmigración es grande y en las que sus habitantes no tienen la misma lengua de procedencia).

Debido a estas variedades y a los diferentes grados de interés y necesidad de uso del español para entenderse entre sí y con la comunidad mayoritaria, se producen numerosas mezclas de lenguas y todo tipo de estadios de adquisición. Unos similares a los que encontramos en escenarios formales de aprendizaje (en aulas de lengua) pero también otros típicos de la formación de nuevas lenguas o interlenguas en escenarios naturales (como el spanglish en norteamérica).

Así encontraremos a personas que hayan logrado un uso correcto y adecuado de la lengua española junto a otras que limitan su uso a áreas determinadas y mantienen su L1 como primordial; algunas para las que el uso de la lengua española sea sólo de comprensión, frente a otras para las que el uso de su propia lengua materna pase a ser sólo de

comprensión. Y en sus formas de hablar veremos todo tipo de mezclas de códigos y lenguas con diversas variaciones (fonéticas, morfológicas o sintácticas) llegando incluso al creole (personas que hablan en su lengua pero que usan muchas palabras correctas del español porque ya olvidan las de su lengua o porque aprenden nuevas cosas directamente en español) o a ciertas formas de pidgin (sistemas que se usan sólo para determinadas funciones sociales o laborales y son muy reducidos en forma y estructura, con un pequeño núcleo de palabras prestadas y una gramática muy rudimentaria -el caso del español hablado entre las señoras encargadas de la limpieza para funcionarios españoles en el norte de Marruecos, por ejemplo-).

Si tenemos en cuenta que en Norteamérica no hay un solo modelo de inglés hablado sino muchas variedades habladas por diferentes grupos de población (afroamericana, latinos, chicanos, spanish creole, -Phillips, 1999-) ya que cada comunidad indígena adapta y adquiere su propia versión de la lengua extranjera (Winford, 2003:237) podemos igualmente preguntarnos ¿cuántos modelos de la lengua española hay ahora en España?, ¿cómo es el español hablado en nuestro país por los diferentes grupos de inmigrantes que lo usan en diferentes contextos y áreas de la península y sus islas?, ¿qué grado de aprendizaje poseen estos, qué características formales se dan en sus variedades, en qué estadio del proceso de aprendizaje o adquisición se encuentran?, ¿en qué medida son respetados por haber elegido ese modelo de intercomunicación o por no haber podido elegir otro?

Aunque parezca que los inmigrantes que están trabajando y viviendo en nuestra sociedad están rodeados de nuestra lengua por todas partes y expuestos constantemente a ella, en realidad muchos de ellos (sobre todo los de primera generación) no usan la lengua española en muchas situaciones. Viven acompañados de personas de su lengua y cultura y se desenvuelven en contextos donde el uso del español es mínimo (compran en supermercados, trabajan en oficios donde no hace falta hablar, no hacen vida social española o se reúnen con su gente). Por ello los usos del español no son tantos ni tan ricos como los de la realidad en que vivimos los nativos. Apenas unas frases para pedir precios o productos y para comprar, e interacciones en situaciones fácilmente previsibles o con nativos acostumbrados a tratar con extranjeros y que se esfuerzan por entenderles y ayudarles.

En el proceso de aprendizaje de una lengua hay que ser conscientes de que no existe un final concreto; una lengua puede no terminarse de aprender nunca o en todo caso los límites los pone cada uno en virtud de la satisfacción de sus necesidades inmediatas, funcionales, familiares, sociales, laborales, etc. En los cursos formales de academias, escuelas o universidades, es el programa y su progresión en cursos y niveles con notas y diplomas el que hace a cada estudiante sentir que debe mejorar más allá de la satisfacción individual. Pero las personas inmigrantes no siempre tienen estos referentes y el conformismo -mezclado o no con falta de autoestima- llega mucho antes. A veces los sistemas utilizados para la comunicación llegan a un compromiso inconsciente -a medio camino entre su L1 y la nueva lengua- que les permite desenvolverse sin apreciar fallos (Muñoz Licerias, 1991). Pero también se podría llegar a que -si numerosos grupos de inmigrantes se establecen en zonas donde usan y mantienen su propia L1 y deciden usar el español solamente para sus relaciones con la comunidad mayoritaria- se establecieran y perduraran nuevas variantes de español no aceptadas socialmente y hasta se transmitieran a generaciones sucesivas. No obstante esto no tiene por qué ser así ya que si a las segundas generaciones se les da acceso a la cultura y condiciones de motivación y oportunidad para hacerlo, los hablantes continuarán expandiendo sus posibilidades hasta aprender la nueva lengua correctamente.

Un trabajo de Isidro Maya, de la Universidad de Sevilla sobre el grado de importancia de 11 elementos para las comunidades inmigrantes en nuestro país establece que para las ONG y otras organizaciones encargadas de ayudarles, el conocimiento de la lengua española es uno de los tres factores más importantes para la integración y la consecución de trabajo, y el nivel de preocupación por el aprendizaje del nuevo idioma es de un 60%. En cambio para los propios inmigrantes el aprendizaje de la lengua queda en el puesto 9, con un escaso 15%

de interés, por detrás de otras cosas (cito en orden y acompaño la escala del porcentaje de preocupación conseguido por cada factor) como conseguir dinero (65%), trabajo (60%), ahorrar suficiente (58% -se supone que para enviar a la familia en sus países de origen-), la familia (50%), vivienda (40%), documentación (40%), educación (30%) y salud (24%); y solo por delante de alimentación (14%) y relaciones (10%). (Maya, 2003).

2. Evaluación

La evaluación de la lengua y del desarrollo del aprendizaje del español por inmigrantes adultos no tiene unas características distintas de la evaluación de la lengua de los estudiantes de cursos de español como lengua extranjera. Pero en el proceso de uso y aprendizaje de la lengua de los inmigrantes hemos visto que se dan ciertos elementos que son de mayor relevancia y que permiten acercarnos a su evaluación desde perspectivas diferentes. El fundamental, que no están en nuestro país aprendiendo la lengua (ni estudiándola en cursos con el objetivo de lograr el éxito académico) sino que la usan cuando la necesitan y principalmente para comunicarse.

Hasta ahora la lengua ha estado considerada desde el punto de vista de la enseñanza formal dada en centros, academias y universidades con el objeto de enseñar a producir discursos de nivel cercanos a la excelencia –aunque esta sólo se consiga en los últimos cursos- y con fines de comunicación culta estándar. Ha llegado ya el momento de que atendamos también a la lengua, su aprendizaje y su uso en ámbitos más variados y no académicos; menos, poco o nada cultos y con todas las limitaciones de falta de excelencia, falta de ambición o fallo en el logro de objetivos que conlleva. No porque pensemos que los inmigrantes no puedan acercarse a la lengua como hasta ahora lo han hecho el resto de estudiantes que la aprendían como LE, o porque pensemos que no pueden alcanzar los mismos grados de perfeccionamiento, sino porque en todo el arco de inmigrantes que están siendo y van a ser usuarios de nuestra lengua en los próximos años vamos a encontrarnos con muchos modelos y a todos ellos deberemos prestar atención. Desde quienes no tengan intención de aprenderla o usarla y necesiten siempre de un mediador traductor (caso que no nos interesa por no existir ningún discurso en español que analizar o medir), hasta quienes quieran usarla en contextos académicos o políticos abstractos de alto nivel e incluso de más alto nivel que la media nativa, pasando por otros que se limiten a usar su L1 mezclada con la nueva lengua o quienes limiten su uso y aprendizaje para contextos laborales.

Es por esto que nuestro planteamiento no puede seguir siendo puramente académico. Nuestro campo de trabajo no debe limitarse a las muestras más correctas de la lengua o a atender a su desarrollo y evolución con criterios de mejoría constante. También debemos respetar y tener en cuenta los intereses y objetivos sociales del nuevo hablante, aceptando que limite su aprendizaje o uso cuando se sienta satisfecho o así lo decida.

Evaluar la lengua en estos contextos de inmigración, donde el uso es diferente según múltiples factores sociales o económicos, y donde el principal objetivo es la comunicación y no el conocimiento de la lengua ni su aprendizaje (por lo que los aprendices se sienten completamente libres de adaptar la L2 de la manera que mejor se amolde a sus necesidades –Street y Giles, 1982-) es, antes que dar un certificado de nivel de conocimiento de la lengua (como los que se dan en escuelas o academias de lenguas o universidades), evaluar la variedad de registros existentes y la adecuación de estos a los diferentes contextos de uso, respetando tanto la consideración que los hablantes tengan de su interlengua (sin duda deudora de factores internos de contacto lingüístico y de factores sociales externos socioeconómicos, familiares, etc.) como el modelo adoptado para su intercomunicación en cada momento del día. E incluso su derecho a mantener y usar en determinados contextos su propia lengua nativa. En muchos casos la evaluación se hará sobre personas o grupos que usen la lengua con distinto grado de preocupación por la formalidad y corrección en diferentes

momentos del día según sean las personas con quienes hablen o la situación ante la que se encuentren y no siempre con las mismas intenciones de uso correcto.

Necesitamos para ello un marco de situaciones y descripciones lingüísticas que incluya toda esta variedad de componentes y permita establecer diferentes usos y niveles interrelacionados. Para evaluar el uso de la lengua española en situaciones variadas puede llegar a ser necesaria una batería de test diferente para cada una de ellas. Porque no es lo mismo medir globalmente la lengua que hacer submedidas de la comprensión, o de la mera comprensión de números, de la interacción, de la comunicación para desenvolverse en la vida cotidiana, de la comunicación en contextos laborales, de la escritura creativa o de la escritura de informes, etc. A este respecto son muy útiles las descripciones generales de dominio de la lengua y las escalas ilustrativas de cada una de las habilidades definidas en el Marco de Referencia Europeo, (MRE, 2002). Además sería necesario considerar no sólo el conocimiento de la gramática por parte del nuevo hablante o su corrección ni la producción de la lengua sino otros elementos como sus propios juicios intuitivos sobre la lengua (Winford, 2003).

El marco que proponemos nosotros es más descriptivo que normativo, y principalmente de evaluación del uso de la lengua oral (tanto de producción del discurso como de su comprensión); y pretende ofrecer una descripción general del uso o dominio de la lengua española diciendo en todo momento cuáles son los logros del discurso de cada inmigrante y cuáles sus limitaciones, tras el análisis de la naturaleza de sus interacciones y del tipo y nivel de lengua empleado en cada momento. Pero respetando sus decisiones y sus modelos de lengua nativos y sin penalizar las fallas de su adquisición o uso apartado del estándar. Y acompañado todo ello de objetivas y adecuadas prácticas y protocolos de elaboración y administración de test. Evitando juicios negativos tanto en los descriptores del nivel como en la forma de hacer o informar acerca de los resultados (nota o nivel) obtenidos.

Para este análisis deberemos describir la situación social en que se dan los contactos lingüísticos y las características de la lengua que se produce o utiliza en ellos. Igualmente deberemos tener en cuenta los escenarios de uso de la lengua (familiares, educativos, profesionales, etc.), la amplitud de la población que está usando las lenguas (cuál es la lengua mayoritaria en cada intercambio) y los modelos de interacción social o jerarquía empleados.

3. Diseño de test y técnicas sicométricas.

Ya vemos que la medición de la lengua de inmigrantes es variada. Igual que la complejidad en sí de medición y evaluación de la lengua aprendida por extranjeros en cursos formales. No obstante hemos de volver a resaltar los elementos fundamentales que cambian el proceso entre estos últimos –estudiantes de ELE- y los primeros –residentes y hablantes de una L2-: el primero la necesidad de realizar una evaluación de diagnóstico y no de aprendizaje ni de evolución del desarrollo; el segundo la necesidad de evaluar la realidad de uso oral general atendiendo a su funcionalidad en contextos diversos de complejidad creciente.

Todos los modelos de evaluación existentes (de expresión y comprensión oral, de expresión y comprensión escrita, de clasificación para formar cursos, de rendimiento, etc.) son válidos para medir la lengua de estos extranjeros e inmigrantes en marcos de enseñanza formal en escuelas o academias. Pero para los casos que nos ocupan ahora -inmigrantes adultos residentes en España- nuestra propuesta es definir un tipo de test que responda a las necesidades tanto de los propios inmigrantes como de la sociedad de acogida. El paso previo para ello es plantearse para qué deseamos medir la lengua de los inmigrantes o extranjeros residentes en nuestro país. Si es para averiguar sus necesidades de formación académica sirvan los modelos de evaluación propios de escuelas o academias acordes con los cursos que en ellas se imparten. Si es para planificar una política educativa de apoyo a sus necesidades o para fines laborales se necesitarán otros métodos que analicen las habilidades

funcionales reales de los hablantes y averigüen su nivel y su capacidad para enfrentarse a diversas situaciones según las labores sociales y profesionales en que vayan a desenvolverse. Si es para ayudarles en su sociabilización se necesitará un modelo que dé cuenta de sus capacidades de comprensión general, de expresión de ideas y explicación de opiniones, y de interacción. Si es para el desenvolvimiento en la vida diaria bastará con medir sus capacidades para hacerse entender en temas relacionados con sus quehaceres habituales. Y entre todos ellos habrá que considerar casos en los que -aunque el nivel de lengua pueda ser alto- no haya ni se pretenda conocimiento de la lengua escrita.

Medir el nivel de la lengua de una persona extranjera es algo extraordinariamente complicado, obteniéndose unos resultados u otros según los instrumentos elegidos, el grado de exigencia o tolerancia de cada evaluador o la diferente personalidad, estilo de aprendizaje y objetivos para los que aprende o usa la lengua cada persona. Con frecuencia hay notables discrepancias entre el grado de tolerancia dado por diferentes evaluadores a los diversos aspectos del lenguaje y discurso de un extranjero (errores de morfología, de conocimiento de léxico, inteligibilidad del mensaje, consecución de la tarea, etc.) lo que ocasiona inconsistencia o desacuerdo en los resultados. Esto se debe a factores como la diferente formación académica, la experiencia personal sobre el aprendizaje de lenguas, las metodologías de enseñanza empleadas, la experiencia profesional o incluso la existencia de errores o tareas favoritas que un evaluador controla y persigue por mera subjetividad frente a otras que desatiende. Por el lado de los candidatos extranjeros, las diferentes tareas a las que tengan que responder, así como el grado de interés o compromiso que muestren ante ello también harán variar los resultados de un test.

Desde aquí -repetimos- apostamos por test orales que midan el comportamiento lingüístico real en términos de conducta observable y que atiendan al interés principal que es la comunicación. Test de entrevistas no obstante bien diseñados y dirigidos de forma que sirvan para obtener las mejores muestras posibles de la lengua hablada de cada candidato. Estas pruebas abiertas orales -si con ellas pretendemos medir algo más que la habilidad para hacer frases gramaticalmente correctas contestando a diferentes temas- son las más difíciles de objetivar y de realizar con criterios homogéneos y las más expuestas a variaciones de resultados según sea la forma de realizarlas de cada evaluador, o la suerte de los candidatos. Por ello deben tener muy bien descritos no sólo los objetivos y protocolos de corrección (claros y compartidos por todos los evaluadores) sino el método de realización de entrevistas. Los evaluadores deben compartir el sistema de preguntas para la obtención de datos e intentar no premiar con él ni la orientación sicolingüística del candidato, ni cosas ajenas al verdadero nivel de lengua como conocimientos culturales, inteligencia u opiniones personales. De lo contrario cada uno usará diversos criterios de valoración de tareas y diversas escalas de penalización de errores y el resultado no podrá ser mínimamente objetivo. El único camino para lograr esto es entrenar a todos los evaluadores hasta obtener resultados similares -y revisar esta formación periódicamente para asegurarse de que se mantienen los criterios-.

En este acercamiento oral al diagnóstico de la lengua, hay que ser cauteloso con dos aspectos fundamentales que muy a menudo se descuidan: 1. los efectos del estrés comunicativo tanto en el candidato evaluado como en el evaluador y 2. el propio método de hacer las entrevistas. Vamos a verlos someramente:

1. Por estrés comunicativo nos referimos a cualquier situación ante la que un hablante se encuentra con barreras psicológicas, sociales o lingüísticas tales que sus mensajes se hacen ininteligibles, se desestructuran o se colapsan. Esto le puede suceder a una persona en su propia lengua bien porque debe hablar ante un público que le atemoriza, ante una persona que le ponga nervioso, al querer expresar ideas que no tiene claras o ante limitaciones de tiempo. El causante de los fallos en estos casos no es la falta de gramática. Igual ocurre -pero con mucha más frecuencia- con una lengua extranjera, provocando imposibilidad para expresar ideas sencillas para las que -sin duda- se conocen las palabras. Este estrés puede ser difícil de captar para un nativo o para un evaluador no bien formado y llevar a

malinterpretar las posibilidades reales del discurso de los extranjeros. Así puede parecer que un inmigrante no se exprese bien (y aun sabiendo hacerlo parezca que no sabe hablar) ante una pregunta aparentemente fácil y muestre numerosas dificultades expresivas: a. porque esté interpretando que mediante la pregunta le piden algo mucho más difícil que no alcanza, y al intentarlo falle; b. porque incluso sea él mismo quien pretenda hacer una intervención de más nivel y profundidad de lo que realmente puede y se le pide, y también falle. El estrés comunicativo lo puede igualmente fomentar el entrevistador mediante preguntas inapropiadas o de más nivel del que correspondería. Y no ser consciente de ello llevar a interpretar incorrectamente las respuestas dadas.

Para solucionar parte de este problema (a parte de una seria e imprescindible formación y dentro de ella prácticas guiadas y consensuadas entre los evaluadores entrevistadores) e interpretar adecuadamente el nivel, proponemos manejar una escala de análisis del discurso de dificultad creciente con cuatro macroniveles y hasta 10 subniveles. Estos macroniveles ascienden por diferentes contextos de uso (del familiar al sociolaboral y luego al político o abstracto) y por temas de dificultad creciente (desde temas personales relacionados con su vida diaria a otros más generales, sociales y laborales; y a otros incluso realmente nuevos para el candidato). Y junto a ello tienen en cuenta la tipología del discurso (también de complejidad creciente: empezando con frases cortas independientes o apenas unidas con conectores sencillos; pasando por frases con subordinación formando pequeños párrafos con conectores y llegando hasta un discurso extendido en párrafos bien organizados entre sí), y las funciones utilizadas (desde lo más fácil, mera repetición memorística; hasta crear mensajes personales sobre uno mismo y su vida; cosas más difíciles como opinar, describir, explicar, narrar y comparar; y el nivel más alto: defender opiniones y hacer hipótesis).

La escala, siguiendo las descripciones del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras -ACTFL (1989), se puede ver una traducción libre en Martínez, 2001- permite averiguar en que estadio se encuentra cada hablante y si está intentando elaborar un discurso de más nivel que el que sus posibilidades le permiten, con lo que detecta el estrés comunicativo y evita maljuzgar su nivel.

2. El método de realización de las entrevistas también es importante porque es la manera de conseguir una muestra de la lengua del candidato efectivamente medible que contenga todos los elementos necesarios para su análisis y evaluación objetiva. En la entrevista se debe provocar el discurso del adulto inmigrado mediante la adecuada selección de preguntas y temas, haciendo al candidato sentirse bien y guiándole mediante preguntas abiertas para que se comunique sin cortapisas ni correcciones que lo limiten y eligiendo temas que no sean extraños al candidato, que estén en su área de comunicación y no le perjudiquen por mala suerte (téngase en cuenta lo apuntado en el apartado anterior respecto al estrés comunicativo); siempre con el objetivo de obtener pruebas tanto de los logros como de las limitaciones del discurso. No es este el lugar para describir este modelo de entrevistas y sus métodos o tipología de preguntas. Sería imposible dado que este tema requiere además una formación larga y seria con numerosas prácticas para lograr acuerdo y fiabilidad tanto en un mismo evaluador como entre un grupo de evaluadores. (Para una información más extensa, consultar www.actfl.org en el apartado de Oral Proficiency Interview –OPI-).

4. Conclusión.

Para la evaluación de inmigrantes con objetivos académicos proponemos el mismo tipo de pruebas que se usan en los centros de enseñanza, debidamente diseñadas y sometidas a análisis sicométricos de fiabilidad (KR-21) y diseño de ítems -Coeficiente de Dificultad e Índice de Discriminación, junto a otros- (Alderson, 1995). Pero este tipo de test debería acompañarse de otros análisis de necesidades sociales (aprender a ir al médico, a comprar, a rellenar formularios, a ir a ministerios, a buscar trabajo, a limpiar una casa, etc.) y

la clasificación de los estudiantes debería hacerse no tanto teniendo en cuenta el nivel de conocimientos, sino sus posibilidades de desenvolvimiento oral, las necesidades sociales y el nivel educativo que posean.

Para el análisis de la lengua usada en contextos reales por inmigrantes y residentes en España proponemos pruebas orales con una estructura similar a la de las entrevistas orales de ACTFL (Breiner-Sanders, 2000), ofreciendo un diagnóstico de la situación de uso de la lengua que no penalice errores sino que determine las posibilidades y limitaciones de comunicación teniendo especial cuidado en la selección y progreso de las preguntas usadas para obtener los datos, de forma que no provoquen estrés comunicativo que lastre las conclusiones.

A parte se necesitarían una serie de subtest escritos o cerrados que midan las habilidades lingüísticas imprescindibles o necesarias para desempeñar otras funciones laborales específicas.

También sería interesante definir homogéneamente los niveles de acceso a universidades, cursos y diferentes puestos de trabajo desde una perspectiva de comunicación y comprensión oral (definiendo qué se puede hacer con la lengua y no qué se sabe de ella) como se está determinando en otros países (Swender, 2003). Se lograrían protocolos no discriminatorios y se daría un importante paso en la objetividad de medición de la lengua española que usan diferentes personas que además tienen variados y distintos objetivos. Cosa que hasta ahora esto no ha sido apreciado ni debidamente tenido en cuenta.

Un trabajo denso y sin duda apasionante del que sólo ahora estamos empezando a ver su necesidad pero que en el futuro va a ser sin duda mucho más importante.

Bibliografía

- Alderson J. Ch., C. Clapham y D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press.
- Breiner-Sanders, K.E., Lowe, Jr, P., Miles, J. Swender. E. (2000) "ACTFL proficiency guidelines-speaking, revised". *Foreign Language Annals*, 33, 13-18.
- Buck, K. (Ed.) (1989) *ACTFL: The Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*. Hastings-on-Hudson, New York.
- MRE. (2002) *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Instituto Cervantes. Madrid.
- Martínez Baztán, A. (2001) "Evaluación Oral de la Competencia Lingüística". En *Actas de las XI Jornadas de Lingüística Aplicada*. Universidad de Granada.
- Maya Jariego, I. (2003) "Accesibilidad y pertinencia de los servicios sociales para inmigrantes". En F. Checa (Ed.) *La integración social de los inmigrantes. Modelos y experiencias*. Icaria, Barcelona.
- Liceras, J. M. (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Visor. Madrid.
- Phillips, J. K. (1999) *Standard for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Allen Press, Lawrence, KS.
- Street, R. L. y H. Giles (1982) "Speech accommodation theory: a social cognitive approach to language and speech behaviour". En M.E. Roloff y C.R. Berger (Eds.) *Social Cognition and Communication*. Beverley Hills: Sage.
- Swender, E. (2003) "Oral proficiency testing in the real world". En *Foreign Language Annals*. 36.4.
- Winford, D. (2003) *An Introduction to Contact Linguistics*. Blackwell. London.

Apéndice

Caso 1. Malika, (marroquí).

Lengua	Uso	Escenario	Función	Causas	Características
árabe	Familia y jefe	casa y trabajo	comunicación y trabajo	lengua de amigos y familia	materna
español	clientes	trabajo	venta	lengua 2	nivel 3 /10; A2.

Caso 2. Aissatou, (guineana).

Lengua	Uso	Escenario	Función	Causas	Características
pulaar	con marido y amigos	en casa	comunicación básica	lengua de familia	lengua materna
sussu	otras personas	barrio	comunicación básica	sociales	bilingüismo
malinké	otras personas	barrio	comunicación básica	sociales	bilingüismo
francés	sociedad	turistas	venta	lengua de la escuela en país de origen	bilingüismo
español	sociedad	clientes	venta	lengua 2	nivel 4/10; B1.