II Encuentro
Migraciones e
internacionalización
del español

OBSERVATORIO
NEBRIJA DEL
ESPAÑOL

Requisitos lingüísticos para el acceso a la nacionalidad: análisis y comparación de exámenes de dominio lingüístico

Campus de Madrid-Princesa
Lunes, 17 de octubre de 2022

ANTONIO DE NEBRIJA
500 AÑOS

FUNDACIÓN
NEBRIJA

Requisitos lingüísticos para el acceso a la nacionalidad: análisis y comparación de exámenes de dominio lingüístico

Bega García Viúdez
Universidad Nebrija

Susana Martín Leralta
Universidad Nebrija

Índice

1 Introducción 4

2 Migración, políticas de integración, ciudadanía y lengua 6

3 La competencia lingüística en los procedimientos de naturalización 11

3.1 El contexto europeo 11

3.2 Validez de las pruebas de idiomas de acceso a la ciudadanía. 12

3.3 Cursos de idiomas para inmigrantes 14

4. Análisis comparado de pruebas de certificación lingüística para el acceso a la nacionalidad 14

4.1 Preguntas de investigación y corpus de exámenes 14

4.2 Información general sobre los exámenes del corpus 16

4.3 Composición y diseño de los exámenes. 18

4.3.1 Secciones y duración 18

4.3.2 Comprensión lectora 20

4.3.3 Comprensión auditiva. 22

4.3.4 Producción escrita 25

4.3.5 Producción oral 27

4.4 Accesibilidad 30

5 Conclusiones. 31

6 Referencias bibliográficas 33

Resumen

El presente trabajo pretende analizar y comparar los exámenes de dominio lingüístico requeridos para el acceso a la nacionalidad por parte de la población migrante en España y en los principales receptores de población hispanohablante en Europa (Reino Unido, Alemania, Francia e Italia). Se añaden al análisis otros dos países de interés, a saber, Canadá, por su trayectoria migratoria, y Portugal, por su similitud a España en los requerimientos de competencia lingüística, y se complementa con la revisión de los requisitos lingüísticos establecidos en los países de Hispanoamérica con mayor recepción de inmigrantes. El estudio del corpus de exámenes servirá para esclarecer el papel de la lengua en los procesos de nacionalidad, así como las características e idoneidad de las herramientas para medir el dominio lingüístico, añadiendo una comparativa entre países. Los resultados permitirán observar, en estudios posteriores, si las exigencias idiomáticas a la hora de optar a la nacionalidad (siendo el español lengua de acogida o de procedencia) pueden afectar tanto a su consecución, como a las decisiones migratorias.

Palabras clave: Política lingüística, dominio lingüístico, inmigración, nacionalidad, integración lingüística.

1 Introducción

Las estimaciones más recientes de la Organización Internacional de las Migraciones (OIM) cifran en 281 millones los migrantes internacionales en el año 2020, lo que supone el 3,6% de la población mundial, dato que refleja un claro incremento en las últimas cinco décadas. Este crecimiento lleva aparejado un aumento de la complejidad de los flujos migratorios en el contexto internacional "en el marco de la mundialización de la oferta y demanda de trabajo, la proliferación de las cadenas de valor y la competencia global por el talento" (Consejo Económico y Social, 2019).

Las políticas migratorias de los diferentes Estados han ido ajustándose a esta complejidad, al tiempo que se han ido configurando nuevos modelos teóricos para explicar los movimientos migratorios a gran escala. Así, los modelos microeconómicos más recientes (véanse estudios de Alonso, 2010 y Budría y Martínez de Ibarreta, 2021, entre otros) abarcan diversas variables del individuo explicativas tanto de la decisión migratoria, como del destino elegido, entre las que se encuentran los costes previstos de encontrar un empleo (donde el idioma es un factor influyente) y los esfuerzos de adaptación al país receptor, incluyendo el aprendizaje de la lengua y la cultura nuevas.

En efecto, como señala Bermejo (2008), "el idioma que hablan los migrantes ha dejado de ser una cuestión personal para convertirse en objeto de las políticas públicas y por tanto en materia de su actuación". Si bien, según la autora, no resulta sencillo precisar históricamente el peso relativo del idioma en los movimientos de población, sí puede observarse que las tendencias en las políticas lingüísticas guardan relación con la situación coyuntural de cada época, ya sea de necesidad de mano de obra, de refuerzo de las fronteras, de redefinición de las políticas públicas o de resolución de conflictos identitarios y de integración.

Desde los primeros test de conocimiento de la lengua introducidos por el gobierno canadiense en 1911, se han desarrollado en los países receptores de inmigración diversos sistemas y

herramientas para incluir el manejo en la lengua del país de acogida como requisito de acceso a diferentes estatus dentro del proceso migratorio (establecimiento, reagrupación familiar, residencia, ciudadanía, etc.), con una tendencia creciente a ampliar tanto los momentos en los que debe acreditarse este conocimiento lingüístico, como el perfil de quienes deben hacerlo (Bermejo, 2008).

El acceso a la nacionalidad sería el más alto escalón del proceso, en tanto que con ella se rompe la provisionalidad, confiriendo al individuo plenos derechos de ciudadanía, estabilizando su residencia y favoreciendo su movilidad de acuerdo al nuevo pasaporte.

La nacionalidad, según el Diccionario de la RAE, es el vínculo jurídico de una persona con un Estado, que le atribuye la condición de ser ciudadano de ese Estado en función del lugar en que ha nacido, de la nacionalidad de sus padres o del hecho de habérsele concedido la naturalización. Es potestad de cada Estado determinar, con arreglo a su propio ordenamiento jurídico, quiénes serán sus nacionales, de acuerdo con la Convención de la Haya de 1930, mientras que el derecho a la nacionalidad se recoge en la Declaración de Derechos Humanos de 1948.

Diversos son los procedimientos de acceder a la nacionalidad, como lo son las causas que mueven a ello, aunque la visión utilitarista de conseguir mejores oportunidades profesionales parece ser la principal, por encima de cuestiones identitarias (Finotelli y La Barbera, 2022), en quienes eligen Europa como destino.

En el caso de nuestro país, la población extranjera con residencia legal en España a enero de 2022 ascendía a 5,42 millones de personas. Las concesiones de nacionalidad en 2021 fueron 144.012 (un 84,55% por residencia), con un incremento del 14,1% respecto al año anterior.

Al igual que en la mayoría de los países de la UE, el acceso a la nacionalidad está condicionado al conocimiento del idioma para quienes procedan de un país con una lengua oficial diferente. Entre los primeros veinte países de procedencia de la población foránea que adquirió la nacionalidad española en 2021, diez corresponden a países en los que el español no es la lengua oficial: Marruecos, Pakistán, Brasil, Rumanía, Ucrania, Argelia, Senegal, India, Rusia y Nigeria, siguiendo este orden por número de nacionalizados, con un total de 39 496 personas.

Los requisitos idiomáticos para el trámite de naturalización varían considerablemente de unos países a otros, tanto en el nivel de competencia lingüística requerido y en el tipo de herramienta para certificarlo, como en los momentos en que se debe acreditar. Se trata de cuestiones de política lingüística que precisan de una revisión encaminada a esclarecer en qué medida la certificación del dominio lingüístico requerida resulta válida y adecuada al grupo meta, qué modelo de integración representa según lo restrictiva, disuasoria o accesible que resulte, y qué tipo de migración favorece.

A tal efecto, se propone un estudio cualitativo descriptivo exploratorio en el que se analiza un corpus de diez exámenes de certificación lingüística requeridos para la naturalización, correspondientes a siete países. Los países seleccionados son España, los cuatro principales países europeos receptores de migración hispanohablante (Reino Unido, Francia, Alemania e Italia), Portugal, por presentar requerimientos lingüísticos semejantes a los establecidos en España, y Canadá, representativo por su experiencia pionera en este campo y su posición destacada en el Migrant Integration Policy Index de 2020. El análisis se complementará con una revisión de los requeri-

mientos idiomáticos de los cinco principales países hispanohablantes receptores de inmigrantes (Argentina, Colombia, Chile, Venezuela y México). El análisis excluye a Estados Unidos, pese a ser el principal país receptor de migración hispanohablante, al no disponer de una prueba de certificación de la competencia lingüística para el acceso a la ciudadanía, en tanto que el manejo del inglés se valora sencillamente en una entrevista oral con el funcionario responsable del trámite.

2 Migración, políticas de integración, ciudadanía y lengua

La migración es un fenómeno que ha acompañado al desarrollo de las sociedades a lo largo de la Historia. El repunte de los desplazamientos humanos en las dos últimas décadas viene motivado por la ascendente desigualdad entre norte y sur, la presión política, demográfica o ecológica y los conflictos bélicos, pero la extracción social de los migrantes se diversifica cada vez más, incluyendo personal altamente cualificado, "trabajadores de cuello blanco" y estudiantes.

La clave diferencial del fenómeno migratorio a día de hoy radica en la globalización creciente, que ha dado paso a ciudades como "microcosmos del mundo, en el que las fronteras políticas se dislocan en relación con las fronteras culturales" (Lamo de Espinosa, 2006, p. 134). El impacto transformador de la globalización ha alcanzado al concepto de ciudadanía democrática (Gómez 2000 en De Julios-Campuzano, 2003, p. 2), tanto en su dimensión de legitimación, en calidad de status legal igualitario de derechos y deberes de los miembros de una comunidad política, como en la dimensión de integración social, esto es, identidad colectiva basada en la pertenencia a la comunidad. Asimismo, la globalización incrementa no solo los intercambios económicos y comerciales, sino también la interacción entre los ámbitos político, social y cultural. Estos cambios profundos en todos los órdenes de la vida ponen en tela de juicio conceptos y modelos del ordenamiento jurídico y estructural como el de ciudadanía y el de estado-nación.

El establecimiento con carácter duradero de la población desplazada está modificando profundamente la estructura social de los países receptores, de acuerdo con De Julios-Campuzano (2003), quien afirma que su recepción masiva plantea numerosos interrogantes sobre la adecuación del esquema clásico de atribución de derechos en la comunidad política asentado sobre la identificación entre nacionalidad y ciudadanía. La conceptualización tradicional de la nacionalidad vinculada a un estado-nación, según Rodríguez Lestegás (2006), conllevaría la exclusión de los inmigrantes, aunque estos compartan intereses colectivos con la población autóctona y contribuyan al desarrollo de la sociedad de acogida de manera activa.

Así, se estaría produciendo lo que De Julios-Campuzano (2003) denomina "la paradoja de la ciudadanía", pues el concepto que marcó la igualdad de reconocimiento a nivel político dando origen a la Edad Moderna, ahora se convierte en condición restrictiva para el acceso a los derechos humanos, lo que supondría una involución en la concepción de la ciudadanía, en tanto que esta pasa a ser motivo de exclusión y diferenciación social.

La aspiración a la nacionalidad sería, por tanto, la pretensión de alcanzar la plena igualdad de derechos sociales y políticos en la sociedad receptora. El modelo democrático europeo es en buena medida un factor de atracción de la población migrante, que ansía gozar de los derechos que caracterizarían a una supuesta nacionalidad europea, lo que está condicionado a lograr la ciudadanía de uno de los países que conforman la Unión Europea, con diferente legislación en cada uno de ellos.

En este sentido, uno de los temas más importantes en las sociedades europeas contemporáneas es la necesidad promover la integración y la inclusión social en el contexto de un rápido aumento de la migración. El desafío al que se enfrentan los gobiernos nacionales se relaciona con cómo dar cabida a hablantes de un número cada vez mayor de lenguas dentro de lo que, en la mayoría de los casos, todavía se perciben como poblaciones monolingües.

La controvertida naturaleza de las propuestas políticas y sus posibles consecuencias de gran alcance se destacan a menudo en los debates públicos sobre inclusión e integración social. El paradigma de integración cívica se extendió por Europa durante los primeros años del siglo XXI, llegando finalmente a Estados Unidos, Australia y Canadá (Joppke, 2013). Las llamadas políticas de "integración cívica" actuales combinan un mayor énfasis en la selección y el control de los inmigrantes con medidas que insisten en su integración antes (y como condición) de la adquisición de la ciudadanía (Joppke, 2017). Desde este mismo prisma, la ciudadanía es cada vez más vista como algo que necesita ser "ganado". Así, en este punto del trabajo, consideramos relevante atender a los requisitos de acceso a la nacionalidad que estructuran las políticas dirigidas a los migrantes adultos con el fin de observar la relación de inclusión o exclusión que establece el régimen de ciudadanía en diferentes países.

En primer lugar, respecto al tiempo de residencia legal exigida a los solicitantes existen grandes diferencias. España se sitúa como uno de los países europeos más exigentes (10 años de residencia continuada e inmediatamente anterior a la solicitud); no obstante, este periodo se reduce a 5 años a aquellas personas que hayan obtenido la condición de refugiado y a 2 años para los nacionales de países iberoamericanos, Andorra, Filipinas, Guinea Ecuatorial, Portugal o personas de origen sefardí. En el caso de Italia, la duración varía dependiendo de la nacionalidad del solicitante, siendo esta de 10 años para ciudadanos no pertenecientes a la UE y de 4 años para ciudadanos de países comunitarios. Para la obtención de la nacionalidad alemana por naturalización es necesario haber vivido en el país con un permiso de residencia durante al menos 8 años, o 7 años si se ha asistido a un curso de integración (esto se convierte en 6 años en circunstancias especiales de integración). Portugal y Francia establecen como requisito mínimo 5 años de residencia, pudiendo reducirse en este último a los 2 años si: a) se ha obtenido un diploma después de 2 años de estudio en un establecimiento de educación superior en Francia; b) puede prestar o ha prestado importantes servicios a Francia debido a habilidades o talentos especiales; o c) por excepcionales actividades científicas, deportivas, culturales, económicas o cívicas, ya que se considera que estas personas se han integrado de manera excepcional. Asimismo, para ciudadanos de Reino Unido y países no europeos, el gobierno francés exige tener el permiso de residencia en el momento de la solicitud (para ciudadanos de un país de la UE, no se requiere tarjeta de residencia, el pasaporte actúa como "título de residencia"). Por otra parte, fuera de la UE, los países fijan requisitos similares en cuanto al tiempo de residencia legal (5 años en el caso de Reino Unido) e incluso menos exigentes (en Canadá, por ejemplo, es necesario ser residente permanente o haber vivido en el país durante 3 de los últimos 5 años). Dicho todo esto, consideramos que la distinción hecha entre ciudadanos europeos y no europeos conduce a enfoques diferenciales de la movilidad europea y la migración de nacionales de terceros países, como sucede con la migración de "talentos", sujetos a políticas de inmigración e integración menos restrictivas que la inmigración familiar, la de trabajadores poco cualificados o los solicitantes de asilo.

En segundo lugar, dentro de los países de la UE, observamos que en España y Portugal no se señala como requisito ningún aspecto relacionado con la situación económica de los solicitantes; sin embargo, no ocurre lo mismo en Francia, Italia o Alemania. Los interesados en obtener la na-

cionalidad francesa deben demostrar que tienen 'recursos suficientes y estables' para ellos y su hogar fiscal. Además, en el caso de estar trabajando, se espera que ganen la mayor parte de sus ingresos en Francia para demostrar su integración profesional. Por su parte, el gobierno italiano solicita una evidencia de tener un ingreso mínimo anual que esté regulado por la ley (el umbral puede variar en función del estado civil del interesado). En Alemania, es requisito indispensable poder mantenerse financieramente a uno mismo y a su familia sin ninguna ayuda del estado. De esta manera, podemos apreciar cómo se podría estar dando prioridad a un tipo de migración determinada, dejando de lado a la población migrante más vulnerable o económicamente más desfavorecida.

En tercer lugar, se aprecia una responsabilidad compartida de conocer la historia, la cultura y la sociedad, pues en todos los países se solicita una prueba específica de ciudadanía o conocimientos socioculturales del país, así como la obligatoriedad de aprender la lengua mayoritaria del país de acogida (prueba de dominio lingüístico). En este sentido, los poderes públicos se legitiman al insistir en la importancia del dominio del idioma para el acceso a los derechos sociales, la participación cívica y la igualdad de oportunidades. Los sistemas de acreditación lingüística intervienen en la regulación del orden político en la medida en que deben garantizar el aprendizaje y la evaluación de las competencias lingüísticas que se han vuelto necesarias en el marco del proceso de renovación de la tarjeta de residencia temporal, la obtención de la tarjeta de residencia o la adquisición de la nacionalidad. Asimismo, como se verá más adelante, el nivel de idioma requerido para establecerse de forma permanente y naturalizarse es ahora más alto en determinados países como, por ejemplo, Reino Unido, donde desde octubre de 2013 se exige el nivel B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa* (2001).

"Territorio, lengua y cultura suelen estar presentes en la definición de identidad", como recuerda Rodríguez Lestás (2006, p. 11), con lo que los modelos de integración de la población migrante pasan necesariamente por considerar los tres factores en los procesos de ciudadanía y nacionalidad.

La lengua de la sociedad receptora, en palabras de Gutiérrez y Miyar (2010, p. 176), es "el bien genérico y multifuncional que condiciona todas las dimensiones de la integración individual y estructural", más allá de su función como capital humano en el ámbito económico. Esto explica la existencia de vínculos históricos y cercanía afectiva entre territorios con lengua compartida, que se materializan en facilidades legales para los procesos de naturalización, como en los territorios unidos de la Commonwealth o entre los países de Hispanoamérica y España (Bermejo 2008). Sin embargo, al margen de estas facilidades legales, el idioma compartido se constituye como un factor interviniente en la decisión migratoria. Tal como indica Alonso (2010), si se mantienen iguales el resto de los factores asociados a las motivaciones y a los costes de migrar, parece que la lengua (y la cultura) común en el origen y el destino es una variable que influye positivamente en la decisión.

Como señalan Gutiérrez y Miyar (2010), la investigación sobre el valor de la lengua para los inmigrantes se ha llevado a cabo principalmente desde la perspectiva económica, mientras que el estudio de su valor para la integración social es menos sistemático, sobre todo, debido a la escasez de datos estadísticos y de fuentes con muestras de población de suficiente tamaño que contengan datos de dominio lingüístico, logros de integración social y otras variables individuales relevantes. No obstante, los autores desarrollan un indicador sintético de la integración (ISI)

que revela una diferencia en los niveles de integración en España entre los inmigrantes que han aprendido el idioma con una competencia alta respecto a los que la manejan con menor grado de dominio.

Las investigaciones y teorías sobre la integración de la población migrante vienen de antiguo y han ido evolucionando a la par que lo hacían los movimientos migratorios y, consecuentemente, las políticas para regularlos. Según sean los postulados adoptados, desde el asimilacionismo hasta el multiculturalismo con todos sus matices e interpretaciones, así será la respuesta del Estado en la adopción de políticas activas de integración y protección social.

Las políticas orientadas al aprendizaje y uso de la lengua mayoritaria de la población receptora, a la coexistencia de las lenguas oficiales del territorio y al mantenimiento de la lengua de origen de los inmigrantes, son complejas y no están exentas de polémica tanto por su trasfondo ideológico, como por sus repercusiones en los planos social, educativo, cultural, político y económico. Seguramente no haya nada más identitario que la lengua en la discusión sobre la convivencia cívica y la pertenencia a una comunidad, de ahí que sea una cuestión abierta y recurrente en el debate político.

La regulación del dominio lingüístico en los procesos de inclusión de la población migrante (acogida, integración, residencia, reagrupamiento familiar, ciudadanía y naturalización) es un interrogante al que cada país da respuesta en función de múltiples aspectos. Las decisiones atañen a los momentos en que debe evidenciarse el conocimiento lingüístico, el nivel que se debe demostrar en cada fase del proceso, la herramienta que se utiliza para ello, el coste económico, los recursos disponibles para el aprendizaje lingüístico, el espacio que se da a la lengua de origen de los inmigrantes en el ámbito público y el impacto del reconocimiento de la competencia lingüística en los ámbitos privado, público, educativo y profesional.

Si bien las respuestas de cada país son diferentes, en la Unión Europea existen algunas tendencias comunes en las medidas implantadas en la mayoría de ellos, como la obligación de certificar un determinado nivel de dominio lingüístico para el acceso a la nacionalidad, aunque este nivel difiere entre los países (más bajo en España y Portugal que en el resto), igual que lo hacen el tipo de herramienta empleada (examen de lengua generalista o específico para inmigrantes), el coste económico del examen y las adaptaciones o exenciones para determinados grupos (refugiados, mayores de sesenta años, personas sin alfabetizar, etc.).

En España, a partir del Real Decreto 1004/2015, se declara como requisito obligatorio superar el examen CCSE (Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España) y el DELE A2 (Diploma de Español como Lengua Extranjera). Este cambio normativo generó una disminución drástica en las peticiones de nacionalidad por naturalización en nuestro país y, de las solicitudes registradas, fueron aceptadas muchas menos que en el periodo anterior a la nueva legislación. Pinyol-Jiménez y Sánchez-Montijano (2015) indican que el procedimiento de acceso a la ciudadanía fue uno de los más negativos para el inmigrante en comparación con la mayoría de los 15 países de la Unión Europea que requieren test lingüísticos en su política migratoria para la obtención de la ciudadanía por naturalización.

Los datos del Instituto Nacional de Estadística de 2021 muestran que, en cuanto a los modos de adquisición de nacionalidad española, el 84,55% de los casos fueron por residencia y casi un 30% de quienes la obtuvieron procedían de países no hispanohablantes. Por lo que respecta al

contexto europeo, si consideramos los datos de los trabajos del *Observatorio Nebrija del Español* respecto al número de extranjeros procedentes de países hispanohablantes (sin incluir España), se registran unos 5,4 millones de hispanohablantes con trasfondo migratorio en países europeos en los que el español no es la lengua oficial. Las cifras anuales de adquisición de nacionalización, por su parte, se situaron en torno a 650 000, sumando las otorgadas en Alemania, España, Francia, Italia, Portugal y Reino Unido en 2019.

En cuanto a la percepción de los propios ciudadanos europeos sobre la "integración", según los resultados del *Special Eurobarometer survey* de la Comisión Europea de 2022, la opinión mayoritaria respalda la importancia de que los inmigrantes hablen el idioma del país receptor, que contribuyan a su sistema de bienestar mediante el pago de impuestos y que estén comprometidos con los valores y normas de la sociedad.

La lengua, por tanto, vuelve a aparecer como elemento clave, esta vez identificado por la población autóctona y, si bien como apuntábamos carecemos de estudios sistemáticos que relacionen su incidencia en el proceso de integración social, los recursos para el aprendizaje lingüístico se consideran de manera generalizada dentro las políticas activas de los gobiernos europeos orientadas a la inclusión de los inmigrantes.

Así visto, si el conocimiento de la lengua es un elemento integrador, la certificación de la competencia lingüística alcanzada debería revertir en ventajas para los inmigrantes, en términos de acceso a oportunidades, como se propone con la implantación de algunas pruebas de certificación específicas como el Diploma LETRA (Lengua española para trabajadores inmigrantes) de la Universidad Nebrija y la Dirección General de Inmigración de la Comunidad de Madrid (Baralo y Estaire, 2011). Sin embargo, en lo que se refiere a los efectos específicos de los requisitos lingüísticos para el acceso a la nacionalidad sobre el proceso de integración, las investigaciones realizadas hasta el momento parecen oponerse a la relación entre certificación lingüística e integración, basándose en que las consecuencias de semejantes requisitos idiomáticos surten justamente el efecto contrario (Pochon-Berger y Lenz, 2014, p. 30). En la revisión que Carlsen y Rocca (2021) realizan de estos estudios, concluyen que apenas se encuentran efectos beneficiosos para la integración entre las personas examinadas, con poca evidencia de cambios tangibles en el largo plazo.

Resulta evidente la necesidad de investigaciones sistemáticas que arrojen luz sobre la repercusión, consecuencias e impacto de las pruebas de certificación lingüística requeridas para la naturalización en el proceso de integración social de la población inmigrante, investigaciones difíciles de acometer por la dificultad de acceder a datos y estadísticas respecto a los perfiles de los candidatos que se presentan a estos exámenes y a los resultados obtenidos, tanto en conjunto como desagregados en función de otras características pertinentes, a saber, tipo de inmigración, género, edad, nivel de estudios, profesión y nacionalidad de origen.

Un primer paso en tamaña empresa, no obstante, correspondería al análisis pormenorizado de las pruebas de dominio lingüístico exigidas, en tanto que pueda esclarecer si las habilidades evaluadas se corresponden con las necesidades comunicativas de los examinandos como usuarios de la lengua en su contexto cotidiano, por un lado, y si los textos y actividades para medirlas se ajustan a tal contexto, a sus características individuales y a las capacidades que cualquier hablante requeriría en una situación similar (extraacadémica) de uso de la lengua.

3 La competencia lingüística en los procedimientos de naturalización

3.1 El contexto europeo

El acceso a la ciudadanía es uno de los ámbitos destacados de los procesos de integración y las políticas migratorias. Cada vez son más los países que definen requisitos estrictos de integración que deben ser atendidos por inmigrantes extracomunitarios que solicitan la residencia permanente o la nacionalidad (Bruzos *et al*., 2018).

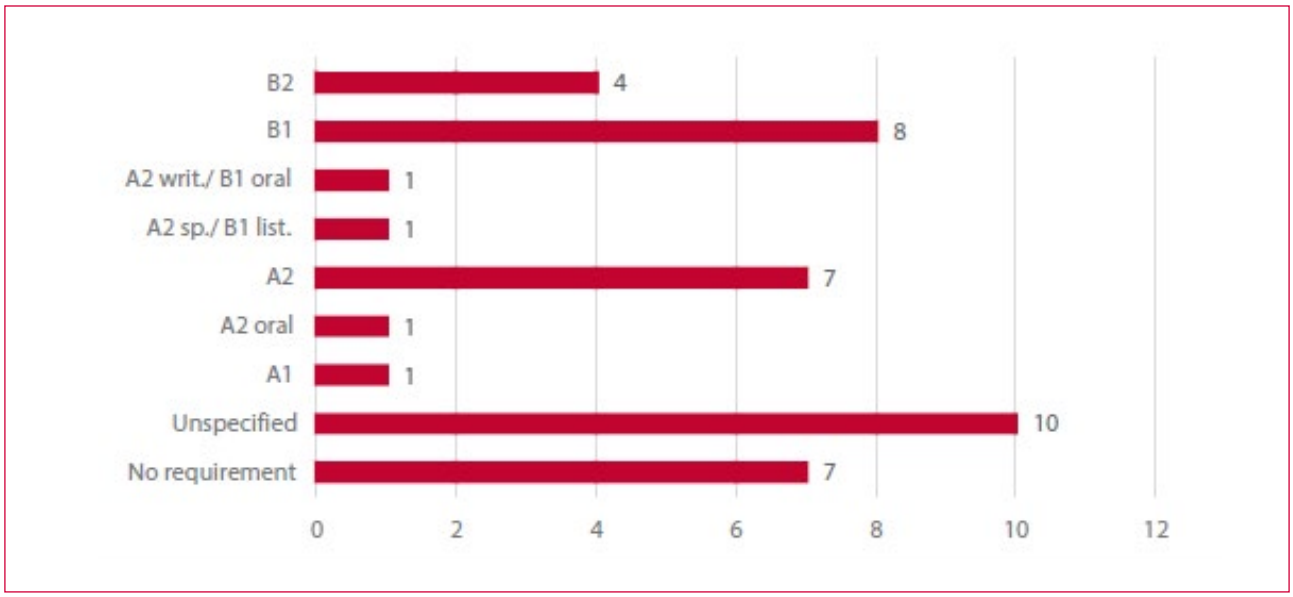
Hasta principios de este siglo, esta condición se limitaba al conocimiento de la lengua. En la mayoría de los países se asumía el cumplimiento de este requisito (Reino Unido) o se evaluaba en una entrevista informal con un funcionario (Países Bajos, algunos estados alemanes, Dinamarca, Francia) (Strik *et al*., 2010, p. 110). Sin embargo, en los últimos años, la tendencia a evaluar el requisito lingüístico en forma de una prueba formalizada, en la mayoría de los casos junto con una evaluación sobre conocimientos de la sociedad, ha crecido. Tal y como afirma el Consejo de Europa (2014), existe un aumento constante en el número de países que promulgan leyes para hacer que la competencia lingüística sea un requisito para la residencia, la ciudadanía y, en algunos casos, la entrada. Según indican:

> While consecutive surveys demonstrate how language requirements have increasingly become a significant element of migration and integration policies in many member states, the current exercise demonstrates a steady increase in the number of countries enacting legislation to make language proficiency a requirement for residence, citizenship, and in some cases entry (Consejo de Europa, 2014, iii).

El informe publicado en 2020 por parte del Consejo de Europa y la Asociación de evaluadores de idiomas en Europa (*Association of Language Testers in Europe* - ALTE) muestra que, en 2018, 34 de los 41 (83%) estados miembros/regiones que participaron en el estudio habían implementado una prueba de idioma como requisito en una, algunas o todas las siguientes etapas: pre-entrada, residencia temporal, residencia permanente o ciudadanía (Rocca *et al*., 2020, p. 22). En el caso del acceso a la ciudadanía en particular, las 33 regiones con estos requisitos son los siguientes: Albania, Armenia, Austria, Bélgica (comunidad o zona lingüística flamenca), Bélgica (zona lingüística francesa), Croacia, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Moldavia, Países Bajos, Macedonia del Norte, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, Rusia, República Eslovaca, Eslovenia, España, Suiza, Turquía y el Reino Unido; dejando a un lado a países como Andorra, Bulgaria, Irlanda, Mónaco, San Marino, Serbia y Suecia, en los que no se solicita este tipo de pruebas, así como Chipre, donde tienen un sistema de cursos de lengua obligatorios, pero no exigen una prueba de idioma específica (Rocca *et al*., 2020, p. 30).

Asimismo, si atendemos al nivel de dominio exigido en las pruebas de dominio lingüístico (figura 1), se observa que existe una falta de consistencia entre los diferentes estados miembros, a pesar de que el propósito de este tipo de pruebas sea el mismo para el conjunto de países. De manera general, se requiere un nivel A2 o B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) - 21% (7 de 33) y 24% (8 de 33) respectivamente; frente al 12% (4 de 33) que establecen como requisito una competencia superior (B2)-. También encontramos que hay una parte sustancial (10 de 33 o 30%), que no especifica sus requisitos de nivel, pudiendo variar desde el A1 hasta el B2 (Rocca *et al*., 2020, p. 32).

Figura 1.
Requisitos de nivel de idioma para la ciudadanía (Rocca *et al.*, 2020, p. 32)



Lo anterior nos lleva a cuestionarnos si, realmente, estos exámenes o pruebas de dominio están destinados a garantizar que los ciudadanos naturalizados cuentan con suficiente dominio del idioma para participar en la vida democrática y, por lo tanto, favorecen e impulsan el proceso de integración (Goodman, 2011, p. 236) o si, por el contrario, se implementan como una herramienta de control de la inmigración (Etzioni, 2007; McNamara y Shohamy, 2008; Extra y Spotti, 2009; McNamara *et al*., 2019) y suponen una medida discriminatoria (Shohamy, 2009; Shorten, 2010; Böcker y Strik, 2011) empleada para frenar la inmigración en ciertos países (Löwenheim y Gazit, 2009).

3.2 Validez de las pruebas de idiomas de acceso a la ciudadanía

El interés en la evaluación de lenguas para la inmigración comenzó hace aproximadamente dos décadas (Kunnan, 2012), siendo el dominio del idioma un tema destacado en la discusión de la política de inmigración, puesto que los resultados pueden tener consecuencias para las partes interesadas y la sociedad en general (Shohamy, 2001; 2009). Según Bachman y Palmer (2010), el uso de una evaluación consiste principalmente en recopilar datos como base para tomar decisiones que conduzcan a consecuencias beneficiosas para todos los agentes afectados por los resultados del examen: los candidatos, sus patrocinadores, los profesores etc. Por lo tanto, se debe poder justificar el uso que se hace de los resultados de una prueba o examen con el objetivo de "convencer" a los usuarios de que los usos previstos de la evaluación están justificados.

En este sentido y de acuerdo con Rocca *et al*. (2020, p. 61), se considera fundamental el diseño de una evaluación de alta calidad que resulte de gran utilidad en el caso de que se emplee para guiar a la población migrante en el desarrollo de su dominio del idioma, atendiendo a sus necesidades de la vida real y a las diferentes habilidades y tareas para desenvolverse en diferentes situaciones. Esta idea se relaciona con el concepto de utilidad (*test usefulness*), establecido por Bachman y Palmer (1996). Esta noción se entiende como una combinación de seis propiedades que contribuyen a que una prueba sea "útil" dependiendo de las diferentes situaciones de exa-

men: validez, fiabilidad, viabilidad, autenticidad, interactividad e impacto. En este punto, consideramos también relevante atender al concepto de autenticidad, definido como la correspondencia entre la actuación de un candidato en una prueba y el uso de la lengua que realiza este en una situación real, es decir, entre las actividades dadas en el ámbito de uso de la lengua meta (*Target Language Use –TLU- domain*) y las tareas que conforman la prueba (Bachman y Palmer, 1996, p.23).

Para ello, son cada vez más los recursos que ofrece el Consejo de Europa con el fin de unificar criterios en las políticas de integración lingüística de los migrantes adultos (véanse Beacco, 2010; Beacco, 2014; Beacco *et al*., 2014), los cuales facilitan pautas e instrucciones para crear programas de lengua apropiados, así como para poder evaluar la competencia lingüística de esta población. Sin embargo, como ya se ha comentado previamente, existe un gran debate sobre el hecho de implementar pruebas lingüísticas como requisito a la población migrante.

Numerosos argumentos en contra de esta situación están relacionados con la validez de este tipo de pruebas, ya que se cuestiona si las pruebas diseñadas en la actualidad son adecuadas a la hora de evaluar la capacidad de los aspirantes a ciudadanos para participar en las complejas interacciones lingüísticas que caracterizan la vida democrática (véase Bonotti y Willoughby, 2022). Además, en lo que se refiere a la calidad de las pruebas, los datos recogidos por Rocca *et al*. (2020, p. 36), muestran que únicamente en 16 de los 35 estados miembros/regiones analizados se administran pruebas oficiales estandarizadas de idiomas que se utilizan con fines migratorios; el resto no basan sus decisiones sobre instrumentos de medida estandarizados. Del mismo modo, podemos señalar que tanto el número de exámenes o pruebas existentes empleadas para medir el dominio lingüístico, como la calidad de estos varía entre los distintos países (solo 7 pruebas cuentan con la marca ALTE Q, es decir, que cumplen los estándares mínimos para el establecimiento de perfiles de calidad en exámenes de ALTE). Con el fin de establecer consideraciones éticas y relacionadas con el concepto de utilidad en los exámenes y su calidad, ALTE (2020) propone un conjunto de pautas dirigidas a los desarrolladores de pruebas de evaluación lingüística.

Por otra parte, encontramos argumentos relacionados con que las pruebas de idiomas imponen cargas injustas a los ciudadanos migrantes o sobre el mal uso que se les da, el cual acarrea consecuencias perjudiciales para los afectados (Bruzos *et al*., 2018; Carlsen y Rocca, 2021). No obstante, debemos señalar que, en la mayoría de países, los grupos vulnerables quedarían exentos de ciertos requisitos lingüísticos para la obtención de la nacionalidad. Asimismo, para dar respuesta a la demanda existente y asegurar la igualdad de oportunidades, debemos tener en cuenta la oferta de pruebas de dominio de la lengua adaptadas para candidatos no alfabetizados o con bajo nivel de alfabetización. Por ejemplo, en el caso de España, este perfil de candidato deberá realizar solamente la prueba oral (EIO) de 15 minutos, más diez minutos previos de preparación.

Carlsen y Rocca (2022) introducen el concepto de *language test activism* (LTA) y sostienen que los evaluadores de idiomas tienen una responsabilidad ética y profesional por la justicia y una responsabilidad particular de tomar medidas cuando se haga un mal uso de las pruebas, ya que tales consideraciones están integradas en el mismo concepto de validez en el que se basan. Por consiguiente, con el fin de observar en qué medida la certificación del dominio lingüístico requerida resulta válida y adecuada al grupo meta, se estima que una revisión y comparación actualizada de diferentes exámenes o pruebas puede contribuir a una visión más amplia de los requisitos lingüísticos en diferentes países.

3.3 Cursos de idiomas para inmigrantes

A partir de los datos ofrecidos por Rocca *et al.* (2020), se observa que en la mayoría de los contextos estudiados se ofrecen cursos de idiomas para inmigrantes (34 de 36 estados miembros/regiones). Los únicos dos lugares en los que no se indica que esto ocurre son Bulgaria y Hungría. De los 34 en los que se dispone de cursos de lengua, en 32 de ellos el gobierno nacional o local proporciona o financia este tipo de cursos (todos a excepción de Albania y la República Eslovaca). La calidad de estos cursos se controla por una autoridad central o un organismo externo en 30 casos. En 21 estados, los docentes son inspeccionados y en 23, los profesores reciben formación específica. Además, la mayoría de los estados miembros del Consejo de Europa brindan a los estudiantes oportunidades para aprender el idioma del país anfitrión, pero hay diferencias cuando se trata de la cantidad de horas proporcionadas de forma gratuita (Rocca *et al.*, 2020, pp. 39-40).

Estos datos pueden resultar alentadores; sin embrago, aún queda mucho por hacer para garantizar los principios de equidad e igualdad de oportunidades en este contexto. Probablemente el esfuerzo más sistemático y a largo plazo para lograr el reconocimiento internacional tanto de los derechos lingüísticos como de los derechos humanos es el importante trabajo del Departamento de Política y Educación Lingüística del Consejo de Europa.

Con el objetivo de ofrecer entornos de aprendizaje de alta calidad para inmigrantes analfabetos o con bajo nivel de alfabetización, se ha desarrollado recientemente la guía de referencia *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants* (Alfabetización y Aprendizaje de una Segunda Lengua para la Integración Lingüística de los Migrantes Adultos) – LASLLIAM-. Esta guía pretende apoyar a profesores de lenguas, diseñadores de currículos y responsables de la política lingüística a la hora de diseñar, implementar, evaluar y mejorar los currículos adaptados a las necesidades específicas de este grupo meta (Consejo de Europa, 2022).

Asimismo, el grupo LAMI (*Language Assessment for Migration and Integration*), de acuerdo con la misión de ALTE de sustentar la diversidad y maximizar el impacto, han llevado a cabo diversas iniciativas dentro de un marco orientado a mejorar las conexiones entre el aprendizaje y la evaluación. Una de sus novedosas aportaciones son las cuatro herramientas de evaluación basadas en la guía LASLLIAM, denominadas *LAMI-LASLLIAM Assessment Tools* (LLAT). Estas herramientas están diseñadas para usuarios involucrados en el contexto migratorio: docentes y voluntarios al servicio de alfabetización y cursos de segunda lengua. Las dos primeras herramientas son de uso en la "fase de bienvenida"; consideran tanto el análisis de las necesidades de los alumnos como la ubicación relacionada con su alfabetización y el perfil de segunda lengua. Las otras dos se dirigen a la evaluación de los logros del alumno al final de un curso (ALTE's LAMI SIG y Consejo de Europa, 2022).

4 Análisis comparado de pruebas de certificación lingüística para el acceso a la nacionalidad

4.1 Preguntas de investigación y corpus de exámenes

El objetivo central de este trabajo es recopilar, analizar y comparar la información pública disponible sobre las pruebas lingüísticas solicitadas en determinados países en las que el español

es la lengua oficial, así como en aquellos donde existe un mayor flujo migratorio por parte de la población hispanohablante. Para alcanzar este objetivo, se realiza un estudio descriptivo exploratorio de tipo cualitativo que sirve de complemento y actualización a las investigaciones de Strik *et al*. (2010), ALTE (2016), Rocca *et al*. (2020) y Fernández Álvarez y García Laborda (2021). El presente estudio procura dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué requisitos lingüísticos se exigen a la población migrante no hispanohablante en los diferentes países cuya lengua materna es el español?
2. ¿Qué exámenes de dominio de la lengua se emplean con fines migratorios en otros países no hispanohablantes?
3. ¿Qué similitudes y diferencias se observan en estos exámenes en cuanto a su macroestructura (nivel, formato, secciones) y su microestructura (tareas, tipología de actividades, textos)?
4. ¿Tienen los candidatos acceso gratuito vía Internet a información general sobre los exámenes; así como a modelos y recursos para prepararlos (gratuitos o de pago)?

Respecto a la primera pregunta, debemos señalar que, de los cinco principales receptores de inmigrantes en Hispanoamérica en 2020 (Argentina, Colombia, Chile, Venezuela y México), solo Colombia y México requieren una prueba de castellano. En el caso de Colombia, con el Decreto 2106 de 2019, el Ministerio de Relaciones Exteriores adquirió la competencia para definir los parámetros y la metodología de la elaboración, práctica y calificación de estos exámenes. El Grupo Interno de Trabajo de Nacionalidad de la Dirección de Asuntos Jurídicos Internacionales ofrece una guía de estudio para los solicitantes de la nacionalidad extranjeros, en la que puede apreciarse que el examen consiste en una prueba de conocimientos sobre el sistema lingüístico, no sobre su uso comunicativo. Se hace una recopilación de las definiciones y actividades regularmente usadas en los módulos de iniciación al estudio del español y que forman parte de la preparación para alcanzar un nivel equivalente al A1. Los contenidos tratan diversos temas: el alfabeto, la división silábica, las categorías de las palabras, las oraciones, algunas reglas de acentuación y la historia del español desde sus orígenes hasta la actualidad. En cuanto a México, desde el 7 de enero de 2019, los extranjeros que pretendan solicitar la nacionalidad por naturalización deberán realizar un examen de comprensión del español, de 10 minutos de duración y consistente en una prueba de comprensión lectora y un apartado de redacción, cuya calificación mínima para aprobar es de 5 aciertos sobre un total de 6 reactivos.

Por otra parte, atendiendo a nuestra segunda cuestión, nos centramos en los países donde el flujo migratorio de la población hispanohablante es mayor y que, además, fijan como requisito de acceso a la nacionalidad una prueba lingüística. De esta manera, se selecciona una muestra de 10 exámenes de 7 países diferentes: España, Portugal, Francia, Italia, Alemania, Reino Unido y Canadá. En la tabla 1 se indican los exámenes que son analizados en este trabajo. Cabe señalar que en España y Portugal únicamente se administra un tipo de examen, mientras que en el resto de los países se aceptan y administran otros diplomas o certificados generalistas para acreditar el dominio de lengua (*Diplôme d'études en langue française -DELF-* y *Diplôme approfondi de langue française -DALF-*, en Francia; *Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri -PLIDA-* B1 y *CERT. IT*, en Italia; B1 *Graded Examinations in Spoken English -GESE-Grade 5* o exámenes oficiales de Pearson, en Reino Unido; o *International English Language Testing - IELTS-General* entre otros de lengua francesa, en Canadá).

Tabla 1
Corpus de exámenes[1]

País	Nombre del examen
España	*DELE A2*
Portugal	*CIPLE*
Francia*	*TCF IRN*
	TEF IRN
Italia*	*CILS B1 Cittadinanza*
	CELI 2 i - Cittadinanza
Alemania*	*DTZ*
Reino Unido*	*SELT B1*
	IELTS Life Skills
Canadá*	*CELPIP General-LS*

Para dar respuesta a las preguntas 3 y 4, se diseña una plantilla de observación a partir de los *checklists* de análisis de contenido facilitados por ALTE (2001)[2]. Esta herramienta de recogida de datos contiene variables relacionadas con:

a) Información general sobre el examen o prueba: entidad, nivel, vigencia, propósito, administración y precio.

b) Componentes o secciones: número y tipo de pruebas y duración del examen; información concreta de cada sección, como número de textos por tarea, número de palabras por texto, tema del texto, capacidad evaluada, tipo de tarea, número de tareas por texto, número de ítems por tarea, tipo de respuesta, criterio de evaluación y otros específicos de cada componente.

c) Accesibilidad: información relacionada con la inscripción, fechas y publicación de resultados, así como modelos y recursos disponibles. Para llevar a cabo este análisis, se toma como referencia la información ofrecida en las páginas web oficiales de cada examen, así como los documentos de especificaciones o guías para candidatos y evaluadores que se facilitan.

4.2 Información general sobre los exámenes del corpus

A continuación, se ofrece información de tipo general sobre nuestro corpus de exámenes. Se atiende a aspectos relacionados con la entidad que desarrolla la evaluación, el nivel exigido por el país para el acceso a la ciudadanía o nacionalidad, su vigencia y propósito, fin o perfil de candidatos al que va dirigido, así como características sobre cómo se administra el examen y su precio.

a) España

El *Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)* depende del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. El examen es diseñado y administrado por el Instituto Cervantes, la vigencia del diploma es indefinida y el nivel de dominio exigido para el acceso a la nacionalidad es A2. Se trata de un examen generalista dirigido a todas aquellas personas que deseen acreditar su competencia lingüística en español, es decir, sin hacer distinción en las habilidades específicas de un grupo determinado. El formato en el que se realiza el examen es en papel y su precio, aunque puede variar entre los distintos centros de examen, es de 130 euros.

1 Los países marcados con un asterisco (*) aceptan otros certificados o diplomas son fines generales para acreditar el dominio del idioma, además de las pruebas específicas que se tienen en cuenta para nuestro corpus.
2 https://www.alte.org/Materials

b) Portugal

El *Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira* (CAPLE) y la Universidad de Lisboa son los encargados de llevar a cabo el *Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira* (CIPLE). Al igual que el anterior, se trata de un examen generalista y administrado en papel, con vigencia indefinida y que evalúa el nivel A2. El precio para los candidatos es de 72 euros.

c) Francia

Las dos pruebas específicas con fines migratorios, el *Test de Connaissance du Français Intégration, Résidence et Nationalité (TCF IRN)* y el *Test d'évaluation de français Intégration, Résidence et Nationalité (TEF IRN)*, dependen del Ministerio de Educación Nacional y Juventud de Francia y de la Cámara de Comercio e Industria de París, respectivamente. Se observan similitudes respecto a su vigencia (2 años) y a su naturaleza. Ambos son exámenes de triple salida en los que la dificultad aumenta de manera progresiva desde el nivel A1 hasta el B1. En el caso de acceso a la nacionalidad, el nivel requerido es este último. Se realizan de manera presencial, bien sea en papel u ordenador (TCF IRN) o únicamente por ordenador (TEF IRN). Los precios varían según los centros examinadores, desde los 145 hasta los 175 euros.

d) Italia

La *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS) B1 Cittadinanza* de la Universidad de Siena está destinada precisamente a quienes solicitan la ciudadanía italiana y tiene una vigencia indefinida. Describe una competencia mucho más limitada que la B1 estándar (se enfoca en los aspectos comunicativos en los que el potencial titular del pasaporte podría estar involucrado), por lo que su usabilidad se limita a este propósito concreto. Por su parte, el *Certificati Di Lingua Italiana (CELI) 2 – Cittadinanza*, dependiente de la Universidad de Perugia, es idéntico en cuanto a vigencia y nivel exigido. Ambos se administran en papel y las tasas para los interesados rondan los 100 euros, en el caso del primero, y los 120 euros, en el segundo.

e) Alemania

En relación al *Deutschtest für Zuwanderer (DTZ)* del Ministerio del Interior alemán, desarrollado por el *Goethe-Institut y telc GmbH*, se trata de una certificación dirigida específicamente para inmigrantes en Alemania. Generalmente se realiza al finalizar un curso de integración, contribución de la República Federal para promover las habilidades lingüísticas de los inmigrantes. Esta prueba de vigencia indefinida abarca los niveles A2 y B1. El B1 es necesario para solicitar la nacionalización. Su administración se realiza en papel y la Oficina Federal de Migración y Refugiados se hace cargo del coste.

f) Reino Unido

Los solicitantes de la nacionalidad podrán optar por dos exámenes de dominio de la lengua con el objetivo de alcanzar el nivel B1 específicamente diseñados para Visados e Inmigración del país (UKVI). El primero, el *Secure English Language Test (SELT)* B1 de *LanguageCert International ESOL*, se realiza por ordenador en los centros oficiales, tiene vigencia indefinida y su precio es más elevado (220 euros). El segundo, el *IELTS Life Skills*, desarrollado por la Universidad de Cambridge (*Cambridge Assessment English*) junto al *British Council* y al *IDP: IELTS Australia*, se realiza de manera presencial, cuenta con una vigencia de dos años y tiene un coste de 167,63 euros.

g) Canadá

La población inmigrante interesada en obtener la nacionalidad canadiense puede presentarse al examen *CELPIP (Canadian English Language Proficiency Index Program)* desarrollado por *Paragon Testing Enterprises*. Los candidatos deberán realizar las pruebas relacionadas con las destrezas orales (*CELPIP-General LS*). Con una validez de dos años, está diseñado para este fin específico y se realiza vía ordenador en los centros examinadores. Se necesita un puntaje de 4 o más (sobre 12), lo que implica una competencia adecuada para las actividades de la vida diaria. Este descriptor de su escala de puntuación estaría más relacionado con el nivel A2 que con el B1 del MCER. El precio del examen es de 145 euros aproximadamente.

A grandes rasgos, podemos concluir que, mientras que en la mayor parte de los países (8 de 10) en los que se requiere la realización de una prueba de dominio lingüístico para la obtención de la nacionalidad existen pruebas con este propósito específico dirigidas a la población migrante, en España y Portugal se administran pruebas generalistas que no han sido diseñadas para estos fines, con lo que este requisito legal no forma parte del constructo en el que se basa el examen. La finalidad de naturalización se incorpora posteriormente al diseño de estas dos pruebas, lo que podría complicar su validez para este uso particular. Además, se observa una diferencia en los niveles de competencia lingüística solicitados. Para las pruebas específicas de Francia, Italia, Alemania, Reino Unido y Canadá se exige un nivel B1; sin embargo, en el caso de los exámenes generales, el requisito se sitúa en un nivel inferior (A2). Por otra parte, a excepción de Alemania, en todos los países analizados los exámenes tienen un coste que podría resultar elevado para cierto perfil de candidatos, lo que podría verse como una medida discriminatoria y disuasoria para los inmigrantes de nivel socioeconómico más bajo. Por otra parte, si revisamos los exámenes que cuentan actualmente con la marca *ALTE Q*, indicador de que cumplen con estándares consistentes de calidad y excelencia, únicamente podemos mencionar al examen *DELE A2*. Las pruebas *TEF, CELI 2* y *IELTS* también cuenta con el sello de calidad; sin embargo, en el marco de ALTE (versión de junio de 2022)[3], no se mencionan las pruebas específicas para la nacionalidad (*TEF IRN, CELI 2-Cittadinanza* y *IELTS Life Skills*). Por lo tanto, podríamos cuestionarnos si están garantizando los principios de buenas prácticas que deberían seguirse por los desarrolladores de estas pruebas de evaluación lingüística.

4.3 Composición y diseño de los exámenes

4.3.1 Secciones y duración

Respecto a los componentes o secciones que conforman los exámenes analizados, se aprecia, en primer lugar, que la mayoría de ellos (6 de 10) evalúan las cuatro destrezas comunicativas: comprensión lectora (CL), comprensión auditiva (CA), expresión e interacción escritas (EIE) y expresión e interacción orales (EIO). Cabe puntualizar que, aunque el examen oficial de Portugal (*CIPLE*) se componga de tres partes, mide la competencia lingüística en las cuatro mismas destrezas, puesto que la primera sección se destina tanto a la lectura como a la producción escrita de manera no integrada. Por otra parte, encontramos que los exámenes específicos de lengua inglesa únicamente miden las competencias relacionadas con la comprensión y producción oral. En el caso de Reino Unido (SELT B1 y IELTS Life Skills) se integran las dos destrezas en una única prueba; en el de Canadá (CELPIP General-LS), se evalúa con dos pruebas separadas.

3 https://www.alte.org/resources/Documents/2022-06-22%20ALTE%20Framework%20v39.pdf

En segundo lugar, en cuanto a la duración de los diferentes exámenes, se observan grandes diferencias. El tiempo destinado a la realización de aquellos compuestos por tres o cuatro componentes varía entre la hora y cuarto y las tres horas. Los exámenes específicos de Francia no superan la hora y media de duración, mientras que los de Portugal, Italia, España y Alemania oscilan entre dos y tres horas. Por su parte, el examen solicitado para la obtención de la nacionalidad canadiense se realiza aproximadamente en una hora y diez minutos. En Reino Unido, las pruebas orales administradas duran entre once y trece minutos (*SELT B1*) y veintidós minutos (*IELTS Life Skills*). La información presentada en este punto se relaciona con el número de tareas solicitadas en las diferentes secciones que comentaremos más adelante. La tabla 2 recoge de manera visual los datos en detalle:

Tabla 2
Duración total y componentes de los exámenes

Examen	País	Duración total	Nº de componentes	Componentes
DELE A2	España	2h50min.	4	CL; CA; EIE; EIO
CIPLE	Portugal	2h.	3	CL+EIE; CA; EIO
TCF IRN	Francia	1h15min.	4	CL; CA; EIE; EIO
TEF IRN	Francia	1h20min.	4	CA; CL; EIE; EIO
CILS B1 Cittadinanza	Italia	2h.	4	CL; CA; EIE; EIO
CELI 2 Cittadinanza	Italia	2h30min.	4	CL; CA; EIE; EIO
DTZ	Alemania	3h.	4	CL; CA; EIE; EIO
SELT B1	Reino Unido	11-13min.	1	CA+EIO
IELTS Life Skills	Reino Unido	22min.	1	CA+EIO
CELPIP General-LS	Canadá	1h10min aprox.	2	CA; EIO

La diferencia registrada en cuando a las secciones o componentes del examen refleja una cuestión de fondo trascendente en cuanto a la concepción del propio constructo evaluado en relación con el grupo destinatario del examen, que puede tener fundamentos lingüísticos, pero también ideológicos. La decisión de incluir o no las destrezas escritas establece una postura respecto a la atención a las personas sin alfabetizar, los neolectores en la lengua del país de acogida y los candidatos con bajo nivel de escolarización. Un examen que mide la competencia lingüística únicamente a partir de las destrezas orales es más inclusivo que otro que requiera pruebas de lectura y escritura. En relación con las necesidades de uso de la lengua, Molina (2007, p.2) reconoce como primer objetivo de los adultos desplazados el de hablar y comprender la lengua del país receptor independientemente de su grado de alfabetización y escolarización previa. Y, respecto a la competencia oral como indicador de dominio lingüístico independiente de las habilidades lectoescritoras, Mavrou y Martín Leralta (2018) encontraron que los inmigrantes con insuficiente manejo de las destrezas escritas en español podían alcanzar la máxima puntuación en las habilidades de comprensión e interacción orales en el Diploma de Lengua Española para Trabajadores inmigrantes (LETRA).

Un sistema de evaluación que incluye las cuatro destrezas es más favorable para un perfil de candidatos con cierto nivel de escolarización. Si añadimos en consideración el tipo de textos

requeridos para la comprensión y la producción (no todos los géneros discursivos presentan la misma complejidad) y la ponderación de cada sección en la calificación final, el resultado puede inclinarse en mayor medida aún a favorecer a un determinado grupo de candidatos sobre otro en función de las decisiones adoptadas por los responsables del examen.

Por ello, los exámenes de Reino Unido y Canadá se considerarían más inclusivos, enfocados en las situaciones más habituales de uso de la lengua que hacemos los hablantes en la vida cotidiana en los ámbitos privado y público, ya que la mayoría de nuestras actividades comunicativas corresponden a uso de la lengua oral. Las pruebas del Reino Unido, además, miden la comprensión y la producción de manera integrada, lo que facilita la administración del examen, aunque dificulta la labor de evaluar e incrementa la responsabilidad del examinador al actuar como interlocutor en tareas en las que comprensión y producción se valoran de manera conjunta. En el caso del examen canadiense, al realizarse la prueba de producción mediante una grabación sin interlocución, se restaría validez a la medición de la destreza oral, pues, como indica Baralo (2000, p.164), la expresión oral "no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado".

En el caso de los exámenes de España, Italia, Portugal, Francia y Alemania, que cuentan con pruebas para todas las destrezas comunicativas de manera independiente, la reflexión a la luz de los datos analizados pasa por el grado de familiaridad con los géneros discursivos y los productos textuales, la temática y la autenticidad situacional de las tareas propuestas. Aunque la revisión de las especificaciones registre alta similitud en la tipología textual y las habilidades evaluadas, el análisis detallado de los textos empleados como input o requeridos como output arroja claras diferencias en cuanto al nivel de proximidad del candidato inmigrante a la tarea exigida. Aquí, los exámenes específicos como el DTZ se ajustan más a sus experiencias de uso comunicativo y los textos que manejan habitualmente. Tales características de cada sección de los exámenes se analizan en mayor profundidad a continuación.

4.3.2 Comprensión lectora

a) España

En la prueba del examen *DELE A2* se encuentran 4 tareas en las que los individuos necesitan responder a 25 preguntas (ítems) a partir de 13 textos. El ámbito al que pertenece el material de entrada corresponde al personal y público (cartas personales o correos electrónicos breves; material adaptado procedente de artículos, revistas, periódicos, folletos, anuncios, foros, carteles, avisos, reseñas biográficas, entre otros). Se mide la capacidad de los candidatos para extraer la idea general, identificar ideas principales e identificar información específica. Esto se realiza a través de reactivos de respuesta preseleccionada, ya sean de opción múltiple -con 3 opciones de respuesta- o de emparejamiento múltiple, con lo que se trata de una evaluación objetiva. La ponderación de la prueba sobre el total del examen es del 25%.

b) Portugal

En el examen *CIPLE*, la CL se evalúa mediante la realización de las mismas tareas que el anterior, pero a través de 20 ítems relacionados con 12 textos. Este input, perteneciente al ámbito público, se relaciona con los siguientes géneros textuales: avisos colocados en lugares públicos y textos breves (instrucciones, horarios, información relativa al alojamiento, menús, prospectos, notas/postales, periódicos o revistas). Se evalúan las mismas habilidades que en el

DELE A2 a través de tareas de tipología similar e incluyendo reactivos de verdadero/falso. Esta prueba junto con la producción escrita tiene una ponderación del 45%.

c) Francia

En cuanto a los exámenes *TCF IRN* y *TEF IRN*, no se ha encontrado información detallada sobre los distintos componentes de manera completa (a diferencia de otros *TEF* con fines distintos que cuentan, además, con el sello de calidad de ALTE). La documentación oficial hace referencia al número de reactivos que, en la prueba de comprensión escrita, son 20 y 13, respectivamente. Asimismo, en el *TCF IRN*, se incluyen textos de diversa tipología como mensajes y cartas amistosas o administrativas; anuncios clasificados, prospectos, menús y horarios; artículos y reseñas; textos fácticos o literarios y artículos especializados. En el *TEF IRN*, los textos empleados son anuncios, ofertas de trabajo, menús, correos y artículos del periódico. Como puede apreciarse, la complejidad va aumentando, ya que se trata de un examen de triple salida (A1-B1). En el *TEF IRN*, los textos empleados son anuncios, ofertas de trabajo, menús, correos y artículos del periódico. Ambas pruebas constan de preguntas de opción múltiple con 4 opciones de respuesta. Las habilidades evaluadas parecen ser semejantes a las de las pruebas previamente comentadas. La ponderación de la prueba no se detalla.

d) Italia

El examen *CILS B1 Cittadinanza* incluye una parte de reflexión gramatical en esta prueba. Consta de 2 tareas compuestas por 2 textos y 12 ítems. Según la información pública disponible, los textos más comunes son las cartas, correos electrónicos, artículos de prensa, instrucciones, reglamentos, manuales, etc. En el *CELI 2 Cittadinanza* aparecen 4 tareas, 8 textos y 30 preguntas. El material de entrada consiste en textos informativos/descriptivos; texto normativo o instrucciones, texto narrativo y *SMS*. En ambos casos la comprensión es evaluada de la misma forma que en los exámenes anteriores (ítems de respuesta preseleccionada de opción múltiple), con un peso de las pruebas del 25%.

e) Alemania

El DTZ propone 5 tareas de comprensión lectora, una para cada uno de los siguientes géneros textuales, con el número de reactivos que se indican entre paréntesis: catálogos, registros e inventarios (5), anuncios (5), prensa y comunicaciones formales (6), folletos informativos (3) y cartas formales (6). Las habilidades evaluadas son orientarse en un texto y localizar información específica y detalles concretos, comprender información global en mensajes y correspondencia, entender selectivamente información e indicaciones, y completar una carta formal con palabras concretas. La ponderación es del 25% sobre el total del examen.

f) Reino Unido

Como se ha indicado previamente, los exámenes específicos analizados para acreditar un dominio de la lengua inglesa no contemplan la evaluación de esta destreza.

g) Canadá

No se evalúa la comprensión lectora en el examen de dominio lingüístico para acceder a la nacionalidad.

La prueba de comprensión de lectura de los exámenes de España, Portugal, Francia, Italia y Alemania difiere principalmente respecto al número de tareas, ítems o reactivos y número de textos. Sin embargo, muestra similitudes en cuanto a:

- Tipo de *input* o material de entrada al que los candidatos deben enfrentarse. Predominan los textos variados del ámbito personal y público, como cartas o correos electrónicos, anuncios, avisos y artículos de prensa. Estos géneros textuales parecen ser válidos según las necesidades comunicativas y los contextos en los que se desenvuelve este perfil de candidatos de examen. No obstante, para estimar con mayor exactitud su validez para el grupo destinatario sería preciso un análisis exhaustivo de los textos en relación con su alcance léxico de acuerdo con la frecuencia de uso para estos candidatos. Un examen generalista, como los de España y Portugal, concebido para otro tipo de destinatarios y fines, puede contener textos que no sean tan útiles para medir la competencia lectora de los adultos desplazados que solicitan la nacionalidad por residencia.
- Capacidades evaluadas. Prevalecen aquellas que suponen una dificultad menor para el candidato, tales como la identificación de información específica o detalles concretos, la comprensión de ideas principales y extracción de la idea general del texto. Es decir, las tareas se enfocan en modos de lectura de nivel más local y focalización literal (configuración "local-literal"), en las que se requiere principalmente una comprensión básica de unidades textuales relativamente pequeñas, en lugar de hacerlo en tareas con una orientación más global-interpretativa (propias o requeridas en el ámbito académico u otros de exigencia mayor). Sin embargo, en algunas pruebas se considera la posibilidad de emplear textos literarios (Francia) o prensa (Alemania), para cuya comprensión podría ser más pertinente la medición de la comprensión global e inferencial, más allá de la identificación de detalles concretos explicitados textualmente. El enfoque que se desprende de todas las pruebas analizadas es el de una lectura intensiva con fines utilitarios más que de adquisición del conocimiento, de la consideración artística del texto escrito o de la interpretación del lector más allá de las palabras concretas.
- Tipología de actividades. En todos los casos analizados, las pruebas de comprensión lectora se componen de ítems de respuesta preseleccionada, en concreto de opción múltiple. Estos reactivos son considerados de uso común y reducen la carga cognitiva, al tiempo que aseguran la fiabilidad en la evaluación, aunque resulta más cuestionable su validez para medir habilidades lectoras de comprensión global e inferencial (razón por la que, quizá, no son objeto de evaluación). Asunto de interés a este respecto considerando nuestro público destinatario, sería la adecuación de este tipo de preguntas y su modo de respuesta al grupo meta. Se trata de una tipología de preguntas propia del ámbito académico y que normalmente requieren una respuesta en hoja aparte, con la que los neolectores y personas de escolarización limitada tienen muchas más dificultades.

4.3.3 Comprensión auditiva

a) España

Esta prueba del examen *DELE A2* dispone de un total de 20 audios distribuidos en 4 tareas y 25 ítems. Los candidatos se enfrentan a la escucha de diversos textos de los ámbitos personal, público y educativo: diálogos informales, sencillos y rutinarios sobre actividades cotidianas, tiempo libre, gustos e intereses, sugerencias o citas; intercambios transaccionales (compras y servicios en tiendas, restaurantes, estaciones y aeropuertos), titulares o cortes radiofónicos breves de noticias, cortes de programas, anuncios publicitarios o información sobre eventos (estrenos, periodos de ofertas, convocatorias, etc.). Se trata de documentos orales de extensión media y estructura sencilla. Se miden las mismas capacidades y a través de semejantes tipologías de actividades que en la prueba de CL, incluyendo imágenes en una de las tares con

preguntas de selección múltiple. La evaluación es objetiva y posee un peso idéntico al del resto de componentes del examen (25%).

b) Portugal

El examen *CIPLE* evalúa la destreza de comprensión oral mediante dos tareas compuestas por un total de 20 audios y 25 ítems. Los candidatos deben enfrentarse a textos de los ámbitos público (oficinas de correos, puestos fronterizos, etc.), profesional y educativo. Se miden las capacidades y mediante idéntica tipología de actividad que en la sección de CL. Esta parte del examen se pondera con un 30%.

c) Francia

En el examen *TCF IRN* este componente es evaluado mediante 20 ítems. El material de entrada, ofrecido en formato audio, corresponde a diálogos, entrevistas, conversaciones, discusiones telefónicas, mensajes y anuncios del ámbito personal o público, textos con información sobre personas, hechos o eventos en programas de radio o televisión los cuales tratan temas de actualidad o sobre asuntos personales y profesionales, y presentaciones sobre temas concretos o abstractos. La prueba de CA del *TEF IRN* está compuesta por 17 preguntas. El input al que se enfrentan los candidatos puede corresponder a uno de los siguientes: mensajes en contestador automático, anuncios públicos, conversaciones entre dos personas, noticias en la radio y encuestas. Al igual que en la sección de CL, la prueba consta de preguntas de opción múltiple con 4 opciones de respuesta. Las habilidades evaluadas son extraer la idea general, identificar ideas principales e información específica. La ponderación de estas pruebas no queda especificada.

d) Italia

El examen *CILS B1 Cittadinanza* se compone de 2 tareas a partir de sendos audios con 12 ítems. Las habilidades medidas son la capacidad para comprender el significado global y la información principal en textos orales de contenido cotidiano y general. Los audios corresponden a los ámbitos personal, educativo, público y laboral, y se describen como comunicaciones diarias, comunicaciones en contextos formativos y laborales, y comunicaciones digitales (sitio web, red social, blog, app).

La prueba *CELI 2 Cittadinanza* presenta 4 tareas con sus correspondientes 4 audios y 28 ítems en total, es decir, doble carga que la anterior y más semejante a los exámenes de España y Portugal. Evalúa la comprensión general y la extracción de información específica, la discriminación fonética y la identificación de ideas principales. El input consiste en textos informativos/descriptivos, textos normativos o instrucciones y textos narrativos (entrevistas). Las actividades son de elección múltiple (3 opciones) y preguntas dicotómicas (Sí/No).

e) Alemania

En el *DTZ* se presentan 4 apartados, cada uno de ellos para un tipo de texto oral, con el número de tareas que se indica entre paréntesis: mensajes telefónicos y avisos en lugares públicos (4), informaciones radiofónicas (5), conversaciones (8) y puntos de vista (3). Las habilidades evaluadas son comprender de manera selectiva detalles en situaciones dadas, como avisos; comprender la información principal en mensajes del ámbito público (tráfico, clima, programas y actos, etc.), identificar situaciones en diálogos entre dos personas, así como sus informaciones principales y detalles, y comprender de manera global los puntos de vista en un mensaje radiofónico. La ponderación, equitativa para todas las destrezas, es del 25%.

f) Reino Unido

En los exámenes *SELT B1* y *IELTS Life Skills*, la comprensión auditiva no se evalúa como componente independiente, sino que se realiza de manera integrada junto a la producción oral.

g) Canadá

La prueba del examen *CELPIP General-LS* consta de 6 tareas con un total de 8 audios o vídeos (tarea 5) y 38 ítems de respuesta preseleccionada (opción múltiple). Las preguntas de comprensión se plantean de manera oral en las 3 primeras tareas (19 ítems) y solo se pueden escuchar una vez. El resto de los reactivos, asociados a las tareas 4, 5 y 6, se formulan por escrito. Los textos orales corresponden, principalmente, al ámbito público: conversaciones entre dos personas, noticias, discusión entre varias personas y puntos de vista. La evaluación es objetiva y le corresponde un 50% de peso sobre el total.

En resumen, los textos orales empleados en los exámenes del corpus para la evaluación de la comprensión auditiva parecen relacionarse con las situaciones comunicativas reales a las que el inmigrante suele enfrentarse en su vida diaria y el tipo de tarea cumple a priori con los requisitos de validez y fiabilidad. Las habilidades evaluadas corresponden principalmente a la escucha intensiva de identificar información concreta en los mensajes, como veíamos en el caso de la comprensión lectora, aunque las preguntas correspondientes a los puntos de vista escuchados se presta a una comprensión inferencial complementaria y muy necesaria de medir para tener una valoración más global de la destreza auditiva.

Una de las principales diferencias que se observa en la evaluación de esta destreza es el constructo evaluado: comprensión auditiva o comprensión audiovisual, que se deduce del empleo del material empleado en la prueba. Así, solo en el examen de Canadá se emplean vídeos, mientras que en el resto se trata de material auditivo sin imagen.

La elección del vídeo viene respaldada por autores como Lynch (2012), quienes afirman que la comprensión oral constituye un proceso integrador de información auditiva y visual. Por semejantes razones, Pastor (2009, p.13) considera que los vídeos son "una réplica más realista de la comprensión oral y además proporcionan al examinando un punto de atención mientras está escuchando", lo que refuerza el argumento de Bejar *et al*. (2000) y Wagner (2007, 2008), quienes sostienen que incrementa la validez del test, aunque no se dispone de evidencias empíricas suficientes para justificar que el uso de material audiovisual es preferente al audio sin imagen en la evaluación de la comprensión.

Por tanto, de cara a la autenticidad situacional sería más recomendable el material audiovisual (Bejar *et al*., 2000; Alderson, 2005 y Wagner, 2007 y 2008), a la vez que estaría en consonancia con las prácticas pedagógicas habituales en el aula (Buck, 2001), pese a la carencia de estudios empíricos que respalden su superioridad para la evaluación que el material sonoro sin imagen.

La segunda diferencia que podría afectar a la validez de la evaluación de la comprensión oral es el modo de administración de las preguntas. En el examen de Canadá, al no entregarse las preguntas de determinadas tareas por escrito, se requiere una mayor carga cognitiva a los candidatos, quienes no tienen la posibilidad de realizar una segunda escucha de la pregunta en caso de no haberla comprendido bien.

4.3.4 Producción escrita

a) España

El *DELE A2* propone 2 tareas que deben resolverse en unas 130-150 palabras. La primera consiste en escribir, a partir de la lectura de un texto breve, un texto epistolar (postal, carta, nota o correo electrónico) con información sobre el entorno personal, relativa a asuntos cotidianos como hábitos, deseos, gustos, preferencias, el lugar y las experiencias de trabajo o de estudios, la residencia, las condiciones de vida, el estado general de las cosas, etc. La segunda consiste en redactar, con oraciones enlazadas, textos sobre aspectos cotidianos de su entorno (personas, lugares, experiencias de estudio o trabajo) y descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales. Se aplica un sistema de evaluación por criterios (uso de la lengua y cumplimiento de la tarea) empleando una escala de puntuación de cuatro bandas.

b) Portugal

El *CIPLE* requiere 2 tareas de entre 85 y 115 palabras. La primera corresponde a la escritura de un texto informal, por ejemplo, una postal o una carta, con un mensaje sencillo sobre asuntos personales, mientras que la segunda consiste en redactar un mensaje corto o una solicitud simple a colegas sobre asuntos rutinarios. La evaluación se realiza por dos evaluadores y aplica una escala de 5 bandas de puntuación considerando cinco criterios: precisión gramatical, cohesión y coherencia, control léxico, contenido, ortografía y desarrollo de ideas.

c) Francia

Las tres tareas que componen la prueba del *TCF IRN* se resuelven en unas 110-240 palabras y consisten en descripción, narración y opinión. La primera propone describir a una persona, un grupo de personas, un lugar o un objeto a alguien en un mensaje corto. La segunda requiere escribir una experiencia o historia relacionada con las actividades diarias, mientras que la tercera consiste en dar la propia opinión sobre un lugar, un objeto, una persona o un grupo de personas. Se lleva a cabo la evaluación por dos evaluadores aplicando criterios lingüísticos (extensión del léxico, corrección gramatical, ortográfica, grado de elaboración de las oraciones, etc.), pragmáticos (coherencia y cohesión, desarrollo temático, etc.) y sociolingüísticos (adecuación a la situación comunicativa).

Por su parte, el *TEF IRN* consta de 2 tareas (120-140 palabras), correspondientes a la escritura de un texto simple y coherente sobre temas familiares, y a la descripción de experiencias e impresiones en una carta. No hay información pública disponible sobre el modo de corrección de esta prueba.

d) Italia

El examen *CILS B1 Cittadinanza* presenta una única tarea de 80-120 palabras, consistente en un correo electrónico para solicitar información o solucionar problemas relacionados con la obtención bienes y servicios, o para solicitar o dar información sencilla de interés inmediato. Los criterios de evaluación son la eficacia comunicativa (hasta 3 puntos), la adecuación estilística (1 punto), la corrección morfosintáctica (4 puntos), la adecuación y riqueza léxica (3 puntos) y la ortografía y puntuación (1 punto).

El *CELI 2 Cittadinanza,* por su parte, contiene 3 tareas (150-200 palabras) que requieren interactuar por escrito enviando y solicitando información, contar experiencias, describir sentimientos y emociones, y pedir consejo. La tipología de actividades es de preguntas abiertas (4 preguntas con valor de 4 puntos), correspondencia formal (3 puntos) y escritura creativa (3 puntos).

e) Alemania

En el *DTZ* se solicita una única tarea, consistente en la redacción de cartas o mensajes cortos en un registro formal. Las situaciones comunicativas planteadas para el intercambio escrito pueden corresponder al ámbito privado o público; en este caso, se contempla la comunicación con la administración, en el entorno del trabajo, respecto al cuidado de los hijos o en instituciones sanitarias, por ejemplo. Los criterios de evaluación son corrección (competencia gramatical y ortografía), vocabulario (alcance léxico y control léxico) y realización comunicativa (adecuación sociolingüística, coherencia y cohesión). El candidato puede elegir una situación entre dos opciones. La prueba se corrige por dos evaluadores, que aplican una escala de puntación de seis bandas (0-5 puntos) para cada criterio. La ponderación es del 25%.

f) Reino Unido

Los exámenes específicos analizados para acreditar un dominio de la lengua inglesa no contemplan la evaluación de esta destreza.

g) Canadá

No se incluye la producción escrita en el examen de competencia lingüística requeridos para solicitar la nacionalidad.

La conclusión más relevante del análisis a los efectos de nuestro estudio es la inexistencia de prueba de producción oral en los exámenes de Reino Unido y Canadá, como hemos comentado previamente.

Respecto a los otros exámenes, cabe señalar la similitud en los tipos textuales requeridos (carta, correo, mensaje corto dirigido a un interlocutor), si bien con más peso del ámbito privado o público en función de cada examen. Nuevamente la autenticidad situacional y el alcance léxico relacionado revelan alguna diferencia entre unos sistemas de evaluación y otros, con mayor presencia de temáticas e intercambios comunicativos relativos a gestiones propias de la población adulta desplazada en las pruebas específicas para inmigrantes, como en los exámenes de Italia y de Alemania.

Al tratarse de una destreza de evaluación por criterios, los criterios aplicados y el número de evaluadores son dos factores que afectan igualmente a la validez y fiabilidad de la prueba, respectivamente. En el caso de los criterios, los exámenes que incluyen los de carácter pragmático y sociolingüístico, y la consecución de la tarea (como Francia o Alemania) parecen más apropiados para valorar la competencia de los destinatarios inmigrantes que los de corrección estilística, corrección morfosintáctia u ortografía (Italia). Por tanto, no solo las tareas sino los criterios de evaluación deben ser considerados para estimar el ajuste de las pruebas al perfil y necesidades lingüísticas y comunicativas del grupo meta.

4.3.5 Producción oral

a) España

El *DELE A2* presenta 3 tareas que se realizan tras un breve tiempo de preparación. Se evalúa la capacidad del candidato para llevar a cabo una interacción oral de manera individual con un entrevistador. En la primera parte se evalúa la capacidad para presentarse y mantener un monólogo en el que se describan en términos sencillos aspectos y experiencias de la vida cotidiana en relación con un tema. La segunda parte corresponde a un monólogo a partir de una imagen representativa de una situación del ámbito público, para describir de manera sencilla los elementos una escena de la vida cotidiana en la que se reflejan aspectos de tipo práctico: compras, uso de medios de transporte, etc. La tercera y última parte puede consistir en la participación en una conversación breve de tipo transaccional para satisfacer una necesidad de supervivencia básica, o en una conversación informal sobre actividades cotidianas, tiempo libre, trabajo, gustos e intereses, en una situación simulada a partir de la fotografía descrita en la tarea anterior. La doble evaluación se realiza por el entrevistador (aplicación de una única rúbrica para toda la prueba) y un evaluador no participante en la interacción (rúbricas independientes para las dos primeras tareas, por un lado, y la tercera, por otro), aplicando los dos mismos criterios en ambos casos (uso de la lengua y cumplimiento de la tarea) con una escala de puntuación de cuatro bandas.

b) Portugal

El *CIPLE* consiste en 3 tareas de interacción que se realiza en parejas. En primer lugar, los candidatos deben dar información personal general y participar en intercambios comunicativos sencillos, generando relaciones sociales mediante la interacción entre ellos y con el examinador. En segundo lugar, se espera que pidan y ofrezcan información en diferentes situaciones simuladas de los ámbitos personal y público (restaurante, médico, puestos fronterizos, hoteles, correos, banco, calle, etc.). Para finalizar han de participar en una conversación sencilla en una situación informal, sobre experiencias personales, asuntos de interés o actualidad, y expresar opiniones y sentimientos.

c) Francia

La prueba oral del *TCF IRN* se compone de 3 tareas que se realizan sin preparación previa. En la primera el candidato debe demostrar su capacidad para comunicarse con una persona desconocida (el examinador). En la segunda, tiene que demostrar su capacidad para obtener información en una situación de la vida cotidiana, siguiendo unas instrucciones en las que se especifica el estado del interlocutor y del candidato. En la última, se espera que demuestre su capacidad de hablar de forma espontánea, continua y convincente respondiendo a una pregunta elegida por el examinador. Las habilidades evaluadas corresponden a la capacidad para hablar de uno mismo, de su entorno, familiar y profesional; hacer preguntas adaptadas a la situación de comunicación propuesta; dar la propia opinión y explicar las ventajas y desventajas de un proyecto, así como expresar acuerdo y desacuerdo; presentar un argumento claro y estructurado en un estilo apropiado al contexto, y presentar temas complejos de forma detallada y estructurada, desarrollarlos y concluirlos. La evaluación se lleva a cabo por dos evaluadores aplicando criterios lingüísticos (extensión y dominio del léxico, corrección gramatical, fluidez, pronunciación, fluidez general del habla), pragmáticos (interacción, estructuración del discurso, coherencia y cohesión, desarrollo temático, etc.) y sociolingüísticos (adecuación a la situación comunicativa).

El *TEF IRN*, por su parte, requiere dos tareas de interacción personal que se realizan en pareja. La primera consiste en hablar, si preparación previa, sobre temas familiares, así como compartir experiencias, planes, esperanzas y dar breves explicaciones. La segunda, narrar una historia corta con algunos detalles.

d) Italia

El examen oral del *CILS B1 Cittadinanza* consta de una única tarea de interacción personal que se realiza de manera individual con el administrador de la prueba. El diálogo se ve precedido de una breve presentación personal sobre la base de una lista de preguntas. Las habilidades evaluadas corresponden a la adecuación del discurso oral a los contextos y situaciones comunicativas sobre temas cotidianos y familiares, la capacidad del candidato para adaptar su forma de expresarse a hacer frente a los nuevos elementos introducidos por el interlocutor, la destreza para expresar puntos de vista, opiniones, acuerdo/desaprobación, aprobación/desaprobación, y la capacidad para evaluar y comentar puntos de vista de los demás. Los criterios de evaluación aplicados son la eficacia comunicativa (hasta 4 puntos), la corrección morfosintáctica (4 puntos), la adecuación y riqueza léxica (3 puntos) y la pronunciación y entonación (1 punto).

En cuanto al *CELI 2 Cittadinanza*, la prueba oral consiste en una primera parte en forma de monólogo con una presentación el candidato y la descripción de una imagen, seguida de una parte de mediación sobre un enfrentamiento cultural, otra de argumentación donde dar breves explicaciones relacionados con cuestiones cívicas, para finalizar con una interacción en forma de intercambio dialógico. No se dispone de información pública sobre sus criterios y modo de evaluación.

e) Alemania

El *DTZ* presenta 5 tareas de interacción personal que se realizan en parejas. Los tipos de texto oral que se requieren del candidato son monólogo sostenido, diálogo, narración y entrevista. Las habilidades evaluadas son presentarse y hablar sobre uno mismo, responder a preguntas y hacerlas, narrar sobre las propias experiencias, preguntar y responder sobre experiencias en el país de origen y contrastar, planear algo en acuerdo con la otra persona y negociar. Se emplean para ello materiales de apoyo y estímulo como palabras clave, imágenes, catálogo y hoja de notas como guion. La valoración se realiza por dos evaluadores aplicando los criterios de pronunciación y entonación, corrección, expresión y consecución de la tarea. La puntuación se otorga según una escala de tres bandas: A1, A2 y B1.

f) Reino Unido

El *SELT B1* se compone de 4 tareas. La primera parte, de interacción oral de manera individual con el examinador, en la que se debe deletrear y dar información personal, así como responder a tres o cuatro preguntas sobre asuntos familiares, expresar ideas y opiniones. En la segunda, el interlocutor presenta dos situaciones y los candidatos deben responder e iniciar interacciones, con el propósito de medir la adecuación a las situaciones sociales. La tercera propone una breve discusión para hacer un plan, organizar o tomar una decisión a partir de un estímulo visual. Se espera que el candidato intercambie información y opiniones, y coopere para llegar a un acuerdo o decisión. La última requiere, en primer lugar, escuchar y comprender un breve monólogo enunciado por el interlocutor con el fin de responder unas preguntas; posteriormente, el candidato deberá elaborar, a partir del mismo tema, una breve presentación oral en la que

se narre, describa y comuniquen ideas y opiniones. Se dispone de 30 segundos de tiempo de preparación parar hablar sobre el tema proporcionado y responder a las preguntas. Los criterios de evaluación y las capacidades medidas son las siguientes:

- Escuchar y responder (0-10 puntos): capacidad de comprender las indicaciones del interlocutor y responder adecuadamente.
- Comunicación interactiva y cumplimiento de tareas (0-5 puntos): capacidad de comprender y mantener la interacción, y de gestionar las tareas adecuadamente para el nivel.
- Alcance y control gramatical (0-5 puntos)
- Alcance y control del vocabulario (0-5 puntos)
- Pronunciación, entonación y fluidez (0-5 puntos): capacidad de conectar ideas, mantener el flujo y participar en intercambios comunicativos de manera efectiva.

Respecto al *IELTS Life Skills*, este se compone de cuatro tareas de interacción oral que se realizan en parejas. La primera parte, con preparación previa, consiste en presentarse, por un lado, y en dar información personal seguida de preguntas al respecto, por otro. La segunda requiere escuchar dos audios y contestar a unas preguntas, mientras que en la tercera se solicita que los candidatos planeen algo de manera consensuada y argumenten.

Los temas para la interacción son datos y experiencias personales, y la familia y los amigos, en cuanto al ámbito privado; en cuanto al público, la compra de bienes, trabajo, salud, ocio, educación/capacitación, transporte, alojamiento y clima.

Las habilidades evaluadas son escuchar y responder al lenguaje hablado, incluyendo información directa y narrativas, y seguir de forma directa explicaciones e instrucciones; comunicar información, sentimientos y opiniones sobre temas familiares, usando la formalidad apropiada; hablar con una o más personas en un ambiente familiar situación, haciendo puntos relevantes y responder a lo que otros dicen para llegar a un entendimiento compartido sobre temas familiares.

g) Canadá

En el *CELPIP – General LS*: 8 tareas no se requiere interacción oral sino producción oral a través de una grabación sin interlocutor. El examen se realiza en un ordenador y el participante debe dar consejos, hablar de una hablar de una experiencia personal, describir una escena, hacer predicciones, comparar y persuadir, lidiar con una situación difícil, expresar opiniones y describir una situación inusual. Los criterios de evaluación con la coherencia, el alcance léxico, la comprensibilidad y el cumplimiento de la tarea.

A la luz de los datos analizados, resulta evidente que la prueba oral de los sistemas de evaluación para obtener la nacionalidad constituye el principal componente del examen, en el caso de unos países de manera central y casi única (Reino Unido y Canadá) y, en otros, como España, constituyendo la única prueba en la adaptación del examen para las personas sin alfabetizar. Esto se debe a que, como decíamos anteriormente, la interacción oral es la actividad mayoritaria en la comunicación humana. Por ello, convendría cuestionarse la pertinencia de que, en los exámenes con fines de naturalización o cualquier otro trámite del proceso migratorio, esta sección tuviera una mayor ponderación sobre la calificación global del examen que el resto.

Respecto a las habilidades evaluadas y las situaciones comunicativas que se plantean, se encuentran mayoritariamente semejanzas entre los exámenes de los distintos países, con un pre-

dominio de las interacciones sobre información básica de carácter personal y de transacciones sencillas muy habituales propias del ámbito público. La diferencia más interesante, de cara a la validez de la evaluación, es la modalidad del examen, individual con el examinador o por parejas (Reino Unido, Alemania, Portugal y Francia) de candidatos. En este segundo caso, debe tenerse en cuenta que la realización lingüística y comunicativa del interlocutor influye en la del candidato, lo que complica el desarrollo de la prueba y la percepción que el evaluador puede tener de cada uno. Lo mismo sucede, pero por la razón contraria, con las pruebas que miden la producción sin interacción (Canadá), donde no se puede medir la capacidad del candidato para reaccionar y ajustarse al contexto y el interlocutor.

De idéntico modo a la prueba de interacción escrita, al tratarse de una destreza de evaluación por criterios, la rúbrica de evaluación empleada y la intervención de los evaluadores (uno o dos, diferente en cada país), son elementos intervinientes tan necesitados de análisis como las propias tareas para calibrar el ajuste de la prueba de producción oral a los destinatarios. Si bien no se cuenta con la misma cantidad y tipo de información al respecto para todos los exámenes, la la luz de los datos disponibles parece haber bastante similitud en los parámetros considerados en la evaluación, seguramente gracias a la base compartida del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Es, por tanto, la escala de puntuación que se otorga a cada criterio lo que puede marcar la diferencia en la evaluación de la competencia oral.

4.4 Accesibilidad

A través de las páginas oficiales de cada examen, los candidatos interesados pueden acceder de manera sencilla a la información relativa a la inscripción, fechas o convocatorias, centros examinadores y estructura general en todos los sistemas de evaluación recogidos en nuestro corpus, pero no siempre con opción a consultarla en diferentes lenguas, lo que limita la accesibilidad plena y la autonomía de los candidatos a la hora de informarse y prepararse para las pruebas. Asimismo, existen modelos de todos los exámenes o versiones de ensayo para que los futuros examinandos puedan conocer el formato y "ponerse a prueba", lo cual se considera una buena práctica por parte de los responsables. Sin embargo, aunque suele haber variedad de cursos de preparación, no siempre se ofrecen de manera gratuita por la Administración del país de acogida. En este punto cobran relevancia las cuestiones relacionadas con la equidad y la igualdad de oportunidades entre individuos.

Por otra parte, encontramos diferencias en cuanto al tiempo de espera para conocer los resultados. Aquellos que se administran vía ordenador son los más rápidos (3 días en el *SELT B1*; 4 o 5 días en *CELPIP General-LS*; y de 2 a 4 semanas en el *TEF IRN*). El *IELTS Life Skills*, al componerse de una única sección, publica los resultados a los 7 días. Los que se componen de 3 o 4 pruebas, se administran de manera presencial en papel) y tienen una duración de menos de 2 horas, suelen tardar entre 15 y 21 días (*TCF IRN* y *CIPLE*). El más extenso de los exámenes analizados, el DTZ, anuncia los resultados a las 4 semanas. Finalmente, los exámenes de lengua italiana y española son los que más tardan en informar de la calificación, entre 2 y 3 meses. Si bien el tiempo de notificación de resultados es improbable que incida en las decisiones migratorias, su demora puede suponer una traba en el desarrollo de los trámites cuando se debe certificar el nivel de lengua para cuestiones como el arraigo, la residencia, la reagrupación familiar o la nacionalidad en un plazo ajustado.

5 Conclusiones

Los regímenes de ciudadanía establecidos en los distintos países pueden considerarse más inclusivos o más restrictivos en función de los requisitos de acceso a la nacionalidad que estructuran las políticas dirigidas a los migrantes adultos. El análisis comparado de los sistemas de certificación lingüística se proponía observar la relación entre las pruebas de diferentes países, en aplicación a las nuevas leyes y políticas de migración, y el perfil y necesidades de la población solicitante de la nacionalidad por residencia. En primer lugar, podemos concluir que en los países de habla hispana no siempre se precisa un dominio de la lengua para el acceso a la nacionalidad, a excepción de México, Colombia o España, donde los requisitos son dispares. Las exigencias son visiblemente mayores en el continente europeo, lo que confiere a estas pruebas un valor mayor como herramienta selectiva de la inmigración.

La segunda consideración corresponde al nivel de dominio lingüístico requerido para la naturalización. Todos los países seleccionados exigen un B1 a excepción de España y Portugal, donde el nivel solicitado es inferior (A2), lo que facilita el acceso a la ciudadanía a los extranjeros de otras lenguas. No obstante, el régimen de ciudadanía resulta poco inclusivo y más restrictivo o exigente en España que en Portugal en cuanto al periodo de tiempo que el migrante debe residir en el país para la solicitud de la nacionalidad.

Por lo que respecta al diseño en sí de los exámenes, la principal observación corresponde a la naturaleza de las pruebas, esto es, si se concibieron como instrumentos de evaluación de la competencia lingüística específicos para los trámites del proceso migratorio (Italia, Francia, Reino Unido, Alemania y Canadá) o si se trata de pruebas generalistas preexistentes diseñadas para un público más amplio y diverso, con otra finalidad (España y Portugal). Si bien la bibliografía consultada como fundamento teórico no evidencia una relación positiva entre integración social y exámenes para la obtención de la ciudadanía, de los datos analizados se desprende un mayor ajuste de los exámenes específicos al perfil y necesidades comunicativas de los migrantes, lo que favorecería la obtención de la certificación lingüística y redundaría en una mayor autenticidad situacional de los exámenes y un mayor impacto positivo sobre la enseñanza de lenguas para inmigrantes. Sin embargo, la política de integración de los países de la UE en los que se administran estas pruebas específicas podría considerarse menos inclusiva que en otros debido a que establecen ciertos requisitos relacionados con la economía del migrante para optar a la nacionalidad por naturalización. Además, la integración de los solicitantes no europeos que residen en Italia sería mucho más exigente que para los ciudadanos de la UE respecto al periodo o duración de su residencia.

La siguiente observación en cuanto al diseño de los exámenes por su pertinencia para el propósito que nos ocupa, es la relativa a las secciones o componentes de los diversos sistemas de evaluación analizados. La exclusión de las destrezas escritas (Reino Unido y Canadá) constituye un elemento claramente inclusivo para los candidatos, en tanto que su manejo requiere un conocimiento lingüístico más avanzado, se relaciona con el bagaje académico del individuo y está influido por el grado de cercanía con el alfabeto y el sistema escrito de su lengua principal. Así, podemos concluir que la política de integración canadiense es una de la más inclusivas en lo que a las características de la evaluación de dominio lingüístico se refiere, así como también al resto de requisitos exigidos a la hora de obtener la nacionalidad (por ejemplo, se exige ser residente permanente o haber vivido en el país durante 3 de los últimos 5 años).

En los exámenes que miden las cuatro destrezas, convendría revisar en profundidad si la evaluación de la comprensión lectora y la expresión escrita resulta válida para medir la competencia comunicativa en una lengua de migración, habida cuenta del porcentaje de neolectores y personas de reducida escolarización que componen este grupo destinatario. En cuanto a la inclusión de las destrezas escritas, existen diversas tendencias y consideraciones derivadas. En algunas propuestas de evaluación para inmigrantes se ha apostado por incluir la lectoescritura en tanto que se considera que puede (y debe) tener un efecto positivo para ayudar a los no alfabetizados y neolectores a desarrollar estas habilidades y, con ello, mejorar su autonomía y su participación plena en la sociedad de acogida. Así se refleja en el Diploma LETRA (Baralo y Estaire, 2011), por ejemplo, tanto con pruebas adaptadas en tipografía y apoyos visuales para facilitar la resolución de las tareas, como con criterios de evaluación comunicativos que no penalizan las carencias de ortografía y legibilidad propias de una escasa escolarización. Una propuesta integradora podría incluir todas las destrezas con una ponderación diferente en la calificación final y con un planteamiento de tareas, habilidades evaluadas y criterios de corrección para la producción escrita adaptado a las características de los neolectores y a sus necesidades de intercambio comunicativo escrito en situaciones de uso real de la lengua.

Los resultados del análisis han mostrado un amplio grado de similitud en cuanto a las habilidades evaluadas y los criterios aplicados para ello, seguramente por adoptar los mismos estándares de partida (MCER). No obstante, para seguir indagando en la validez de estos sistemas de evaluación debería realizarse un análisis pormenorizado de las tareas y los textos que componen las distintas pruebas, no solo a partir de las especificaciones disponibles en la información pública, sino de diversas formas de examen (ejemplares de varias convocatorias), tomando como referencia el modelo de especificaciones de Bachman y Palmer (1996, 2010) y ALTE. De esta manera podría ofrecerse una información más completa y detallada sobre la utilidad de las pruebas (*test usefulness*), especialmente en lo que respecta a su autenticidad y ajuste al grupo meta.

El presente estudio comparado de las certificaciones lingüísticas supone un aporte desde la Lingüística aplicada que puede contribuir a una mejora de los sistemas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua de migración. Más allá de los fines de este trabajo, sus resultados pueden constituir un punto de partida para posteriores análisis del impacto de estos sistemas de evaluación para los migrantes y para la sociedad receptora, tanto en términos de acceso a la nacionalidad como en relación con otros indicadores de integración social.

6 Referencias bibliográficas

Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: the interface between learning and assessment.* Nueva York: Continuum.

Alonso, J. A. (2010). La lengua en la selección de los mercados de destino, en J. A. Alonso y R. Gutiérrez (dir.), *Emigración y Lengua. El papel del español en las migraciones internacionales*, Barcelona: Ariel, pp. 11-64.

ALTE (2016). *Language tests for access, integration and citizenship: An outline for policy makers*. Disponible en: https://www.alte.org/resources/Documents/LAMI%20Booklet%20EN.pdf

ALTE (2020). *ALTE Principles of Good Practice.* Disponible en: https://www.alte.org/resources/Documents/ALTE%20Principles%20of%20Good%20Practice%20Online%20(Final).pdf

ALTE's LAMI SIG y Consejo de Europa (2022). *LAMI – LASLLIAM Assessment Tools*. Disponible en: https://www.alte.org/resources/Documents/LLAT%20FINAL%20%20August.pdf

Beacco, J. C. (2010). Adult migrant integration policies: principles and implementation. Strasbourg: Council of Europe. Disponible en: https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc0b2

Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. *Carabela*, 47, pp. 5-36.

Baralo, M. y Estaire, S. (2011). Variables socioculturales y comunicativas en el diseño curricular de una certificación de español para trabajadores inmigrantes, *Lengua y migración*, vol. 3, núm. 2, pp. 5-41.

Beacco, J. C. (2014). *The linguistic integration of adult migrants: From one country to another, from one language to another. Strasbourg: Council of Europe*. Disponible en: https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fd54a

Beacco, J. C., Little, D., y Hedges, C. (2014). *Linguistic integration of adult migrants: Guide to policy development and implementation. Strasbourg: Council of Europe*. Disponible en: https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1cd

Bejar, I., Douglas, D., Jamieson, J., Nissan, S. y Turner, J. (2000). *TOEFL 2000 Listening Framework: A Working Paper.* Princeton: Educational Testing Service.

Bermejo, R., 2008. *Idioma e inmigración: un análisis de la evolución de los requisitos idiomáticos en las políticas de inmigración.* Documento de trabajo, 17. Real Instituto Elcano. Disponible en: https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2021/11/dt18-2008-bermejo-idioma-inmigracion.pdf

Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. y Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Böcker, A. y Strik, T. (2011). Language and knowledge tests for permanent residence rights: help or hindrance for integration? *European Journal of Migration and Law*, 13(2), pp. 157-184.

Bonotti, M. y Willoughby, L., 2022. Citizenship, language tests, and political participation. Nations and Nationalism, 28(2), pp. 449-464.

Bruzos, A., Erdocia, I., & Khan, K. (2018). The path to naturalization in Spain: Old ideologies, new language testing regimes and the problem of test use. *Language Policy,* 17(4), pp. 419–441.

Carlsen, C. H. y Rocca, L. (2021). Language Test Misuse. *Language Assessment Quarterly*. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/15434303.2021.1947288?needAccess=true

Budría, S. y Martínez de Ibarreta, C. (2021). El español como elemento integrador en el mercado laboral, en J.L. García Delgado (ed.), *El español, lengua internacional: Proyección y economía.* Pamplona: Civitas Thompson Reuters, pp. 85-99.

Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carlsen, C.H. y Rocca, L. (2022). Language test activism. *Language Policy*. Disponible en: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10993-022-09614-7.pdf

Consejo de Europa (2014). *Linguistic Integration of Adult Migrants: Final Report on the 3rd Council of Europe Survey*. Language Policy Unit, Strasbourg. Project LIAM: www.coe.int/lang-migrants

Consejo de Europa (2022). *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*. Council of Europe. Disponible en: https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18

Consejo Económico y Social (2019). *Informe 02/2019, La inmigración en España: efectos y oportunidades*. Madrid: Servicios de publicaciones del Consejo Económico y Social.

De Julios-Campuzano, A. (2003). La paradoja de la ciudadanía. Inmigración y derechos en un mundo globalizado. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, 7, pp. 1-24.

Etzioni, A. (2007). Citizenship tests: A comparative, communitarian perspective. *The Political Quarterly,* 78(3), pp. 353-363.

European Commission (2020). *Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027.* Disponible en: https://ec.europa.eu/migrant-integration/news/ec-reveals-its-new-eu-action-plan-integration-and-inclusion-2021-2027_en

European Commission (2022). Special Eurobarometer 519 Report: Integration of Immigrants in the European Union. Disponible en: https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/special-eurobarometer-integration-immigrants-european-union_en

Extra, G. y Spotti, M. (2009). Testing regimes for newcomers to the Netherlands. En: G. Extra, M. Spotti y P. van Avermaet (eds.). *Language Testing, Migration and Citizenship.Cross-national Perspectives on Integration Regimes. Advances in Sociolinguistics.* Continuum, pp. 128–147.

Fernández Álvarez, M. y García Laborda, J. (2021). Exámenes de idiomas para ciudadanía: Nuevas exigencias, nuevas realidades. *Lengua y migración*, 13(2), pp- 7-32.

Finotelli, C. y La Barbera, M.C. (2022). Adquisición de la nacionalidad y concepciones de la ciudadanía: el caso español. Comunicación presentada en el X Congreso Internacional Migraciones, Madrid, 14-16 de septiembre de 2022.

Gómez, J. M. (2000). *Política e democracia em tempos de globalização*. Petrópolis: Vozes.

Goodman, S. W. (2011). Immigration Control through Language and Country Knowledge Requirements. *West European Politics,* 34(2), pp. 235-255.

Goodman, S. W. y Wright, M. (2015). Does mandatory integration matter? Effects of civic requirements on immigrant socio-economic and political outcomes. *Journal of Ethnic and Migration Studies,* 41(12), pp. 1885–1908.

Goppel, A. (2019). Linguistic integration—Valuable but voluntary: Why permanent resident status must not depend on language skills. *Res Publica*, 25(1), pp. 55–81.

Gutiérrez, R. y Miyar, M. (2010). Conocimiento del español e integración social de los inmigrantes, en J.A.Alonso y R. Gutiérrez, (dir.), *Emigración y lengua: El papel del español en las migraciones internacionales.* Barcelona: Ariel, pp. 161-227.

Kunnan, A. J. (2012). Language assessment for immigration and citizenship. En: G. Fulcher y F. Davidson (eds.), *The Routledge Handbook of Language Testing*. eds. New York: Routledge, pp. 162–177.

Lamo de Espinosa, E. (2006). ¿Importa ser nación? Lenguas, naciones y Estados. Conferencia pronunciada en la sala de conferencias de La Caixa en Madrid el 17 de febrero de 2006. Recuperado de https://ortegaygasset.edu/wp-content/uploads/2018/07/301Emilio_Lamo.pdf

Lafleur, J.M y Stanek, M. (2017). *South-North Migration of EU Citizens in Times of Crisis*. Cham: Springer.

Lynch, T. (2012). Traditional and Modern Skills. Introduction. En: M. Eisenmann y T. Summer (eds.). *Basic issues in EFL teaching and learning*, pp. 69-81.

Löwenheim, O., y Gazit, O. (2009). Power and examination: A critique of citizenship tests. *Security dialogue*, 40(2), pp. 145-167.

Mavrou, I., y Martín Leralta, S. (2018). Factores determinantes de la competencia comunicativa en español de trabajadores inmigrantes residentes en Madrid. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, pp. 15-32.

McNamara, T. y Shohamy, E. (2008). Language tests and human rights. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1), pp. 89–95.

McNamara, T., Knoch, U., y Fan, J. (2019). *Fairness, justice and language assessment.* Oxford: Oxford University Press.

Molina Domínguez, M. (2007). Alfabetización de personas adultas extranjeras. *Linred: Lingüística en la Red*, 5, pp. 1-14. Disponible en: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/24437/Molina_Ense%c3%b1anza_LR_2007_05.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pastor Villalba, C. (2009). La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE. *marcoELE*, 9. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/9/pastor_comprensionoral.pdf

Pinyol-Jiménez, G. y Sánchez-Montijano, E. (2015). El proceso de naturalización por residencia en España: ¿diferencias que discriminan? *Documents CIDOB*, 5, pp. 1-6. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5520236

Pochon-Berger, E. y Lenz, P. (2014). *Language requirements and language testing for immigration purposes. A synthesis of academic literature*. Report of the Research Freiburg, Germany: Centre on Multilingualism.

Rocca, L., Carlsen, C. H. y Deygers, B. (2020). *Linguistic Integration of Adult Migrants: Requirements and Learning Opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE Survey of Language and Knowledge of Society Policies for Migrants*. Council of Europe. Disponible en: https://rm.coe.int/linguistic-integration-of-adult-migrants-requirements-and-learning-opp/16809b93cb

Rodríguez Lestegás, F. (2006). Europeos versus no-europeos: hacia la construcción de una identidad europea intercultural. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas* (RIPS), vol. 5, nº 2, pp. 19-30.

Shohamy, E. (2001). *The power of tests. A Critical Perspective on the Use of Language Tests.* Pearson Education Ltd.

Shohamy, E. (2009). Language tests for immigrants: Why language? Why tests? Why citizenship. En G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero y P. Stevenson (eds.), *Discourses on language and integration: Critical Perspectives on Language Testing Regimes in Europe*, pp. 45-59. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Shorten, A. (2010). Linguistic competence and citizenship acquisition. En: G. Calder, P. Cole y J. Seglow (eds.), *Citizenship acquisition and national belonging,* pp. 105–122. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Strik, M. H. A., Böcker, A. G. M., Luiten, M., y Van Oers, R. (2010). Integration and Naturalisation Tests: The New Way to European Citizenship. A Comparative study in nine Member States on the national policies concerning integration and naturalisation tests and their effects on integration. *The INTEC Project: Synthesis Report. Nijmegen: Centre for Migration Law.* Disponible en: https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/intec-project-integration-and-naturalisation-tests-new-way-european-citizenship-6_en

Van Oers, R. (2014). *Deserving Citizenship. Citizenship Tests in Germany, the Netherlands and the UK*. Martinus Nijhoff Publishers.

Wagner, E. (2007). Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test. *Language learning & technology, 11(1)*, pp. 67-86.

Wagner, E. (2008). Video listening tests: What are they measuring? *Language Assessment Quarterly*, 5(3), pp. 218-243.

OBSERVATORIO
NEBRIJA DEL
ESPAÑOL

www.nebrija.com
www.fundacionnebrija.org
www.nebrija500.es

FUNDACIÓN
NEBRIJA

ANTONIO DE NEBRIJA
500 AÑOS

GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES, UNION EUROPEA
Y COOPERACION