

ISEI·IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ELISKO JAURLARITZA



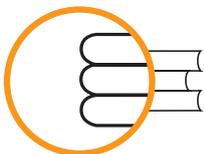
GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIBERTSITADES E INVESTIGACIÓN

INFLUENCIA DE LA LENGUA DE LA PRUEBA EN LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES

INVESTIGACIÓN SOBRE EL RENDIMIENTO CON PRUEBAS INTERNACIONALES
DEL ALUMNADO EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE



ISEI•IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EUSKO JAURLARITZA

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA



GOBIERNO VASCO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Edición: Diciembre 2004

© ISEI•IVEI

EDITADO POR ISEI•IVEI

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa

Asturias 9, 3º - 48015 Bilbao

Tel.: 94 476 06 04 - Fax: 94 476 37 84

info@isei-ivei.net - www.isei-ivei.net

I. DESCRIPCIÓN GENERAL.....	3
<i>I.1. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</i>	<i>3</i>
Objetivo:.....	3
Justificación:.....	3
Nuestro Sistema Educativo	5
Definición de conceptos.....	9
HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	10
<i>I.2. APLICACIÓN DE PRUEBAS DE LECTURA PROCEDENTES DE PISA 2000</i>	<i>11</i>
DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	11
CENTRO	11
1 Insuf.-Gutxi.....	13
<i>I.3. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA:.....</i>	<i>14</i>
<i>I.4. DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN:</i>	<i>15</i>
II. RESULTADOS.....	16
<i>II.1. GENERALES.....</i>	<i>16</i>
<i>II.2. RELACIONADOS CON EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN</i>	<i>18</i>
<i>II.3 ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LA PRUEBA</i>	<i>21</i>
III. CONCLUSIONES	22
<i>III.1. CONCLUSIONES POR APARTADOS</i>	<i>22</i>
SOBRE LOS RESULTADOS GLOBALES:	22
SEGÚN LA LENGUA FAMILIAR DEL ALUMNADO.....	22
DEL ANÁLISIS DE LOS ITEMS Y DE LOS TEXTOS	23
DEL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LOS TEXTOS	23
IV. RESULTADO DE LAS PRUEBAS PILOTO PISA Y TIMSS 2003	24
<i>IV.1. RESULTADOS GLOBALES DEL PILOTAJE PISA 2003:</i>	<i>24</i>
<i>IV.2. TENDENCIA DE LOS RESULTADOS DEL PILOTAJE PISA 2003</i>	<i>24</i>
<i>IV.3. RESULTADOS DEL PILOTAJE TIMSS 2003</i>	<i>24</i>
<i>IV.4. RESULTADOS DE PISA Y TIMSS 2003 EN EL MODELO D.....</i>	<i>26</i>
V. CONCLUSIONES GLOBALES	28
VI. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS.....	28
VII. PROPUESTAS.....	29
VIII. BIBLIOGRAFÍA:	32

I. DESCRIPCIÓN GENERAL

I.1. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo:

El objetivo de esta investigación es definir cuál es la influencia de la lengua utilizada al aplicar pruebas de rendimiento a alumnos escolarizados en modelos de enseñanza bilingüe, según cual sea su lengua familiar predominante. Es decir, si su rendimiento es mejor al aplicar las pruebas en la lengua familiar o al aplicarlas en la lengua de enseñanza. Esta investigación se centrará en los alumnos del modelo D.

Justificación:

Las competencias indican la aptitud e idoneidad que un alumno o alumna tiene para realizar o intervenir de forma autónoma en un asunto, tarea o problema determinado. En este sentido, cuando se habla de competencia nos estamos refiriendo a capacidades espontáneas de los sujetos, ligadas a su actuación autónoma y no relacionadas de forma exclusiva con sus conocimientos formales.

Para medir estas competencias, la mayoría de las pruebas de evaluación utilizan habitualmente textos escritos, en los que, junto con su competencia en el área o ámbito objeto de evaluación, suele tener una clara influencia la competencia lingüística¹ de quien la realiza, especialmente en relación con el nivel de desarrollo de sus habilidades de comprensión y expresión escrita, así como con sus competencias sociolingüísticas. Evidentemente, esta influencia de la parte lingüística de la prueba será mayor o menor, entre otros aspectos, según el tipo de prueba y las características textuales de la tarea propuesta.

Siendo evidente la influencia de la competencia lingüística de un sujeto en la realización de cualquier tipo de tarea de aprendizaje, esta será mucho mayor en el caso de sistemas educativos bilingües en los cuales el aprendizaje se realiza, de manera total o parcial, en una lengua no materna. En ese sentido, por ejemplo, En este sentido, el Ministerio de Educación de British Columbia (Canadá) dice:

¹ Utilizamos el término *competencia lingüística* en un sentido más amplio que el mero conocimiento formal o gramatical de la lengua, y por lo tanto está más cercano al término competencia comunicativa (Canale y Swain 1980) como competencia que engloba otras subcompetencias como la estratégica, la textual, la sociolingüística y la lingüística.

“Efectos del rendimiento unidos a la lengua de la prueba

Evaluaciones previas de alumnos de inmersión al Francés (Day and Shapson, 1988; Day, Shapson and O'Shea, 1988) muestran que los alumnos de inmersión francesa en los grados 4 y 7 demuestran un mayor rendimiento en lectura (inglés), matemáticas y ciencias, que los alumnos de un programa normal, al menos cuando hacen la prueba en inglés. Otras investigaciones, sin embargo, sugieren que el rendimiento de los alumnos de inmersión francesa en materias con gran carga lingüística como historia se ve afectado por la lengua de la prueba. Por ejemplo, Morrison y Pawley (1983) encuentran este efecto en historia pero no en matemáticas. De modo similar, estudios en Alberta han encontrado que los alumnos de inmersión rinden a un nivel más bajo cuando responden a las pruebas de ciencias, matemáticas y sociales en francés que cuando ellos responden a las pruebas en inglés (Alberta Education, 1991, 1992; Day and Shapson, 1996). Todo ello sugiere que cuando los alumnos de inmersión francesa son evaluados con pruebas en francés, no son capaces de demostrar todos sus conocimientos y capacidades.”

(Ministry of Education of British Columbia “1996” Social Studies in British Columbia: Results of the 1996 Provincial Learning Assessment.
www.bced.gov.bc.ca/assessment/social96/)

Estos efectos de la lengua de la prueba se hacen más evidentes en lugares como British Columbia, Alberta o Euskadi donde, muchas veces, la lengua-objetivo solo está presente en el centro y en el aula, teniendo el alumno de inmersión problemas para contactar diariamente con hablantes nativos de la lengua citada.

Nuestro Sistema Educativo

A lo descrito anteriormente se añade, en el caso del País Vasco, una situación específica como es la no homogeneidad de situaciones lingüísticas y escolares en sus diferentes modelos de enseñanza bilingüe.

Hasta el momento, en las evaluaciones del Sistema Educativo que ha llevado a cabo el Departamento de Educación, el criterio general acerca de la lengua en la que debían realizar las pruebas externas de rendimiento ha sido distinto según el modelo lingüístico en el que estaba escolarizado el alumno, de forma que se ha realizado en euskera en el modelo D y en castellano, en el modelo A y B.

La anterior decisión partía de una hipótesis sobre la lengua en la que el rendimiento del alumnado podría ser mejor, pero consideraba como homogéneo el nivel de lengua de enseñanza del alumnado incluido en cada uno de los modelos lingüísticos, aspecto que difícilmente se puede sostener sobre todo en el caso del modelo D².

En el caso concreto de los alumnos y alumnas de modelo mencionado, realizan la prueba en euskera, pero es preciso tener en cuenta, al menos, tres elementos que condicionan su competencia lingüística:

El entorno sociolingüístico y familiar: la mayor o menor presencia de la lengua de aprendizaje, en este caso el euskera, en su contexto habitual suele tener una clara influencia en su competencia lingüística. Nos encontraremos con alumnos y alumnas que realizan la prueba en su lengua familiar y además viven en un contexto familiar predominantemente vasco parlante, mientras que otros la realizan en su lengua de aprendizaje siendo su lengua familiar el castellano.

La situación y modelo escolar: relacionado con lo dicho anteriormente, en el alumnado escolarizado en el modelo D podemos encontrar alumnos que están realizando su proceso de aprendizaje tanto en un modelo de inmersión lingüística como en un modelo de mantenimiento de la lengua materna. Aunque son dos modelos bilingües distintos y que, en sentido estricto, deberían llevar procesos lingüísticos diferentes, en la mayoría de los casos en los modelos D se da una mezcla de ambos, con predominio de aulas con mayoría de alumnos castellanoparlantes (en general la proporción de castellanoparlantes en el modelo D es de alrededor del 70%).

² Siguán Soler, M (1999): Conocimiento y uso de las lenguas, Opiniones y actitudes nº 22, Centro de Investigaciones sociológicas, Madrid.

La lengua de la prueba: el euskera es una lengua en proceso de recuperación y de normalización; esta circunstancia tiene una gran influencia, puesto que en algunos casos términos y estructuras formales claramente asentadas a nivel académico o científico no los están en otros contextos o en otras zonas del País Vasco.

La evolución hacia un sistema educativo trilingüe: cada vez son más los centros que imparten algunas materias en inglés (la mayoría de ellos del modelo D) para asegurar un mejor aprendizaje de la lengua extranjera, con lo que la definición de “*la lengua de instrucción*” es cada vez menos unívoca en nuestro país.

Las evaluaciones estatales e internacionales

Cuando la CAPV participa en evaluaciones del Sistema Educativo que no son exclusivas de nuestra comunidad (evaluaciones internacionales o estatales), la elaboración de las pruebas es un proceso complejo que o bien se realiza por acuerdo entre los países o comunidades participantes o bien surgen de un equipo técnico que las elabora.

Estas pruebas no suelen estar previamente pensadas ni dirigidas a sistemas educativos bilingües (muy pocos en todo el mundo) y, por lo tanto, no tienen en cuenta las diferencias claras que existen entre estos sistemas y los monolingües, especialmente en los casos de sistemas educativos bilingües con una lengua en proceso de normalización.

Muchas de estas pruebas, sobre todo las internacionales, siguen la tendencia dominante de presentar **ítems con gran contenido lingüístico, de enunciados o textos largos y complejos y, en muchos casos, con respuestas abiertas en las que el alumno debe escribir de su puño y letra**. Esto hace que la competencia lingüística impregne totalmente las pruebas, ya sean de ciencias, matemáticas o lectura.

Además, todas estas pruebas de rendimiento normalmente han de traducirse al euskera y se tiene la clara impresión de que a veces al realizarse la traducción, aunque correcta, se utilizan estructuras y vocabulario excesivamente formales, que normalmente hace que los textos resultantes sean más complejos lingüísticamente que los originales (en la mayoría de los casos en inglés y a veces en castellano). Las organizaciones internacionales establecen controles de traducción (doble traducción con conciliación, etc.), pero en realidad se desconoce la influencia que las características lingüísticas de la traducción tienen en los resultados.

Carol Ascher (1990)³ en su análisis de las pruebas de evaluación para situar a alumnado bilingüe en el sistema educativo de Estados Unidos, parte de la dificultad que entraña una correcta traducción de pruebas de forma que midan lo mismo, tanto desde la perspectiva de la fiabilidad como de la validez de los propios instrumentos. Además, señala también que “los bilingües procesan la información más lentamente en su lengua menos familiar, lo cual cuenta para su menor velocidad a la hora de responder al test⁴” .

La Texas Education Agency (2000) parte del convencimiento de que un test de rendimiento puede, de hecho, convertirse en una prueba de lengua y que el rendimiento de los alumnos y alumnas cuya primera lengua no es la del test puede verse seriamente afectado⁵. En este mismo sentido Stubbe Kester y E.D. Peña (2002)⁶ afirman que en general los test que se traducen no conservan sus propiedades psicométricas de dificultad, discriminación del ítem, fiabilidad y validez. Esta es la razón por la que las Evaluaciones Internacionales llevan siempre a cabo una prueba piloto con cada versión lingüística.

De los estudios e investigaciones revisados, el realizado por el Ministerio de Educación de Alberta (Canadá)⁷ sobre la lengua de la prueba es el más cercano en sus objetivos y planteamientos al presente trabajo. En esta provincia de Canadá, el Ministerio tiene establecidos unos programas voluntarios de inmersión en lengua francesa para alumnos y alumnas cuya lengua materna no es el francés sino habitualmente el inglés. El estudio intenta responder a dos preguntas: ¿en qué lengua

³ Ascher, Carol (1990): La evaluación de los alumnos bilingües para su ubicación en el sistema educativo e instrucción. ERIC/CUE Digest nº 65. Clearinghouse on Urban Education, New York, N.Y.

⁴ Esta autora señala además que cuando se decide utilizar la lengua que no es la familiar para evaluar a un alumno o alumna bilingüe hay una serie de aspectos que hay que considerar: El tiempo que precisan para realizar las pruebas es mayor, dependiendo este incremento de la interferencias que hay entre las lenguas.

Las pruebas juegan a favor de las personas nativas de la lengua en la que se presenta.

Hasta que un alumno o alumna se encuentra cómodo en la segunda lengua pueden pasar no menos de siete años.

⁵ Texas Education Agency (2000): *Study of possible expansion of the assessment system for limited english proficient students*. A report to the 77th Texas Legislature from the Texas Education Agency. Diciembre 1, 2000. Una de las grandes dudas y dificultades que encuentran en EE.UU es la utilización de las pruebas con alumnado cuya lengua nativa no es el inglés, de forma que diferentes estados dan distintas soluciones. En este estudio llaman la atención sobre algunos aspectos concretos y afirman que la evaluación de alumnos en una lengua que no es su primera lengua puede reducir sus resultados; también refieren que dado que el uso de las lenguas en muchas situaciones está asociada a situaciones sociales (lengua del hogar, de relación, de estudio) dependiendo de lo que se mida en una lengua u otra producirá mejores resultados en el alumno o alumna puesto que un test en una lengua no mide necesariamente las mismas habilidades que su versión en otra lengua.

⁶ Stubbe Kester, E y Peña A.D. (2002): Language ability assessment of Spanish-English bilinguals: future directions Practical Assessment. Research & Evaluation, vol 8 (nº4). En el mismo artículo señalan que además otro aspecto básico es que las comparaciones entre alumnado monolingüe y bilingüe es realmente compleja de realizar, especialmente en los test que miden aspectos relacionados con el lenguaje.

⁷ Alberta Education (1992): Language of Testing Study Report. Students First-Student Evaluation, Alberta.

debe ser evaluado el alumnado de inmersión en francés? y ¿cómo se pueden interpretar los resultados de las evaluaciones con más fiabilidad y validez?

En esa publicación se recogen los resultados y conclusiones de la evaluación general aplicada al alumnado de los niveles 3 y 6 (enseñanza primaria) y 9 (enseñanza secundaria), realizada durante tres años consecutivos (de 1989 a 1991), con el fin de descubrir los efectos de la lengua de la prueba.

Para situar uno de estos estudios, el de 1991, evaluaron a 466 alumnos y alumnas de grado 3 en Ciencias, 576 de Grado 6 en Matemáticas y a 517 de Grado 9 en Ciencias Sociales, todos en programas de inmersión francesa, es decir, cuya lengua familiar era el inglés. Utilizaron las mismas pruebas en francés e inglés, dividiendo al alumnado de cada grupo de forma aleatoria entre ambas lenguas.

Los resultados de esta evaluación fueron los siguientes:

Grado 3 de Ciencias: el alumnado que hizo la prueba en francés obtuvo resultados significativamente peores que quienes la hicieron en inglés, y fueron también inferiores a la media global de toda la provincia de Alberta (que hacen la prueba en inglés)

Grado 6 de Matemáticas: el alumnado que hizo la prueba en francés obtuvo resultados significativamente peores que quienes hicieron en inglés; sin embargo, sus resultados fueron significativamente mejores que la media global de toda la provincia de Alberta.

Grado 9 de Ciencias Sociales: el alumnado que hizo la prueba en francés obtuvo resultados significativamente peores que quienes la hicieron en inglés; sin embargo, sus resultados fueron significativamente mejores que la media global de toda la provincia de Alberta.

En esta investigación llegan a las siguientes conclusiones⁸:

“Los resultados de la aplicación muestran que las puntuaciones de los estudiantes que han hecho las pruebas en inglés son consistente y significativamente más altas que las de quienes las hicieron en francés.”

“Los resultados de la aplicación muestran que los estudiantes en programas de inmersión en francés, aunque tiene unos buenos resultados globales en todos los ámbitos evaluados, no muestran todos sus conocimientos y habilidades cuando son evaluados en francés, como lo hacen en inglés”.

Existen otras investigaciones canadienses más recientes con resultados importantes para la cuestión que nos ocupa.

⁸ Op.cit. pág. 18.

Un estudio sobre el rendimiento en matemáticas (Bournot-Trites, Reeder, 2001) de los alumnos de un programa de inmersión intensificado (con más horas de francés), repasa la investigación realizada hasta la fecha en cuanto a la lengua de la prueba e invoca la “*teoría de la interdependencia*” de Cummins y Swain (Cummins, Swain, 1986), recordando que todos los aprendizajes, llevados a cabo en cualquiera de las lenguas del sujeto, se “almacenan” en un mismo lugar y puede ser aprovechado en cualquiera de las lenguas que el individuo conoce. Finalmente, concluyen que los alumnos que estudiaron las matemáticas en francés pero fueron evaluados en inglés, obtenían mejores puntuaciones que el grupo de control, con lo que se demuestra que son capaces de transferir lo aprendido en la segunda lengua a la primera.

También citaremos el estudio de Turnbull, Lapkin y Hart (Turnbull, Lapkin, Hart 2001) sobre los resultados de los alumnos de inmersión en la prueba provincial de Ontario del 99. Concluyen que no se aprecia desventaja alguna en los alumnos que aprendieron en francés pero fueron evaluados en inglés, su lengua materna.

De todos los anteriores argumentos e informaciones se extrae la importancia de detectar en el caso del País Vasco, con un sistema educativo bilingüe (caminando hacia un sistema trilingüe) con características específicas, en cuál de las dos lenguas (la familiar o la escolar) son capaces los alumnos y alumnas de la CAPV de rendir mejor en pruebas de este tipo. Así mismo, interesa conocer cuáles podrían ser las medidas de adaptación lingüística de las pruebas a la población según sea el idioma en el que estas se presenten.

Definición de conceptos.

Lengua familiar: lengua o lenguas que se usan de forma habitual en las relaciones comunicativas en el contexto familiar. Se considera como lengua principal aquella que una persona usa en su intimidad verbal.

Lengua escolar o de instrucción: es aquella en la que se adquieren conocimientos de otras áreas y en la se desarrolla prioritariamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque pueden existir varias lenguas escolares, consideramos como lengua principal aquella con una mayor presencia en el currículo escolar (euskera en el modelo D, castellano en el modelo A y ambas, aunque con diferentes situaciones y desarrollos, en el modelo B).

HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Las hipótesis de la que parte esta investigación es que en pruebas que miden las competencias del alumnado del modelo D:

Los alumnos y alumnas castellano parlantes escolarizados en este modelo obtienen peores resultados si hacen la prueba en euskera (2ª lengua o lengua mayoritaria de instrucción) que si la hacen en castellano (1ª lengua o lengua familiar).

Una de las razones que explica esta diferencia es el menor dominio de la lengua vasca por parte del alumno de inmersión con respecto a un hablante nativo y el mejor dominio de su lengua familiar. Otra puede ser la superior dificultad lingüística de la versión en euskera respecto de la versión en castellano (aunque ambas se traduzcan de un mismo texto original), lo que tiene una clara influencia en los resultados debido al gran peso lingüístico de este tipo de pruebas.

I.2. APLICACIÓN DE PRUEBAS DE LECTURA PROCEDENTES DE PISA 2000

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

En esta investigación ha tomado parte un grupo de alumnos y alumnas de modelo lingüístico D, de 8 centros de la CAPV. Los centros han sido seleccionados por proximidad y disponibilidad de los investigadores corregidos según el entorno socio-lingüístico en el que estaban ubicados.

Red educativa: Los centros seleccionados han sido 4 públicos y 4 concertados. En cada uno de los grupos realizaron las pruebas entre 17 y 26 alumnos y alumnas, según se puede comprobar en la tabla siguiente:

Centro	Alumnos
1	24
2	22
3	18
4	29
5	24
6	29
7	17
8	26
Total	189

Centro	Lengua de la Prueba	
	Euskera	Castellano
1	11	13
2	11	11
3	10	8
4	15	14
5	11	13
6	13	16
7	17	
8	26	
Total	114	75

En seis centros (tres públicos y tres concertados) de entorno socio-lingüístico predominantemente castellanoparlante se utilizaron pruebas en euskera y en castellano, distribuyéndose las mismas al azar entre dos mitades del mismo grupo. En dos de los centros (uno público y otro concertado), de entorno socio-lingüístico predominantemente vasco parlante, las pruebas se pasaron exclusivamente en euskera.

Sexo del alumnado: En cuanto a la distribución por sexo, prácticamente la mitad eran alumnos y la mitad alumnas. Según la lengua de la prueba la distribución es como sigue:

Sexo	Euskera		Castellano		Total	%
	n	%.	n	%.		
Chico	61	53,5	32	42,7	93	49,2%
Chica	53	46,5	43	57,3	96	50,8%

Lengua familiar o lengua de casa: Se recogió la variable “lengua de casa⁹”, para ello se les preguntó a todos los alumnos y alumnas por el uso de lenguas en su casa, solicitándoles que se definieran entre una de las siguientes opciones:

Lengua que se habla en casa	Siempre euskera Casi siempre euskera Casi siempre castellano Siempre castellano
-----------------------------	--

La distribución del alumnado según estas opciones es la siguiente:

Lengua utilizada en casa	n	%
Siempre euskera	42	22,2
Casi Siempre euskera	32	16,9
Casi Siempre castellano	60	31,7
Siempre castellano	55	29,1
Total	189	100%

⁹ La dificultad de establecer claras delimitaciones entre algunas de las opciones que se le dieron al alumnado para que se situara, así como que sólo se tenga la respuesta dada por el alumnado, hace que esta respuesta tenga mayor consistencia cuando se agrupan en dos opciones de lengua predominante, euskera/castellano. En cualquier caso, se utilizará el término “lengua de casa” para señalar la opción elegida.

Relacionando los anteriores datos con la lengua en la que hicieron las pruebas tenemos la siguiente distribución¹⁰:

Lengua utilizada en casa	Lengua de la prueba	
	Euskera	Castellano
Siempre euskera	31	11
Casi Siempre euskera	20	12
Casi Siempre castellano	31	29
Siempre castellano	32	23
Total	114	75

Calificaciones del centro: Así mismo se preguntó al profesorado de los centros las calificaciones de cada uno de los alumnos y alumnas el curso anterior (3º ESO) en Euskera y en Lengua Castellana, así como la valoración global del tutor o tutora actual sobre cada uno de ellos. Todas las valoraciones se realizaron en la escala: Insuficiente - *Gutxi*, Suficiente - *Nahiko*, Bien - *Ondo*, Muy Bien - *Oso ondo*, Excelente - *Bikain*. Las puntuaciones otorgadas fueron las siguientes, en función de la lengua en la que se realizó la prueba:

	Calificación de Euskera		Calificación de Castellano		Valoración Global del Tutor	
	Euskera	Castellano	Euskera	Castellano	Euskera	Castellano
1 Insuf.-Gutxi	8	6	7	7	21	6
2 Suf.-Nahiko	29	17	32	18	22	15
3 Bien-Ondo	21	16	21	18	21	26
4 M. B.-Oso ondo	30	25	30	18	33	14
5 Excel.-Bikain	25	11	23	14	17	14
Ez du gainditu/suspenso	7,1%	8,0%	6,2%	9,3%	18,4%	8,0%
Gainditu du/Aprobado	92,9%	92,0%	93,8%	90,7%	81,6%	92,0%
Media(según lengua prueba)	3,28	3,24	3,24	3,19	3,03	3,20
Media	3,26		3,22		3,10	

¹⁰ Como se puede apreciar, en algunos casos la muestra es pequeña para poder comparar las cuatro categorías de "lengua de casa", por lo que algunas afirmaciones de la investigación sólo podrán ser orientativas y habrán de ser confirmadas por otros datos.

I.3. DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA:

La prueba utilizada, parte de una prueba PISA 2000 de Lectura, estaba formada por 60 ítems, distribuidos en dos partes, la primera con 36 preguntas y la segunda con 24. Las preguntas pretendían medir la comprensión lectora a través de textos de diferentes características.

En la prueba se midieron cinco habilidades de comprensión lectora:

Habilidad	Número de ítems
Consecución de una comprensión global	7
Obtención de información	24
Elaboración de una interpretación y establecimiento de relaciones	20
Reflexión sobre el contenido de un texto	5
Reflexión sobre la forma de un texto	4

Así mismo, se utilizaron una gran variedad de tipos de texto, tanto continuos como discontinuos. En la mayoría de los casos se pidió al alumnado que leyera de forma aislada el texto propuesto, pero también se incluyeron textos de lectura conjunta, de forma que la tarea exigía leer dos o más textos sobre un mismo tema o un texto continuo y otro discontinuo (normalmente un gráfico o una tabla).

La prueba estaba compuesta por 15 textos, según la siguiente tipología:

Textos continuos: 12

Instructivo: 3

Argumentativo: 3

Narrativo: 2

Expositivo: 4

Textos discontinuos: 4

Formulario (texto de estructura y formato específico que requiere una respuesta del lector a preguntas concretas de un modo concreto): 1

Tablas (matrices de fila y columna): 1

Gráficos (representación icónica de datos): 1

Mapas(textos discontinuos indicando las relaciones geográficas entre lugares): 1

Finalmente, del total de las 60 preguntas que componían la prueba, 30 eran preguntas cerradas con cuatro opciones de respuesta, de las cuales sólo una era la correcta, y otras 30 eran preguntas abiertas, en las que el alumno o alumna debía escribir su respuesta.

I.4. DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN:

La prueba se pasó en una sesión, dividida en dos partes de cuarenta y cinco minutos, con un descanso de entre 20 y 30 minutos entre ambas.

La aplicación la realizó personal del ISEI-IVEI, en equipos de dos personas, y se contó en cada grupo con la presencia de un profesor o profesora del centro que conocía al alumnado. Las instrucciones a todos los grupos fueron las mismas y se presentaron exclusivamente en euskera, puesto que aunque la prueba se hacía en dos lenguas, todos estaban en la misma aula, y se siguió un guión preestablecido.

II. RESULTADOS

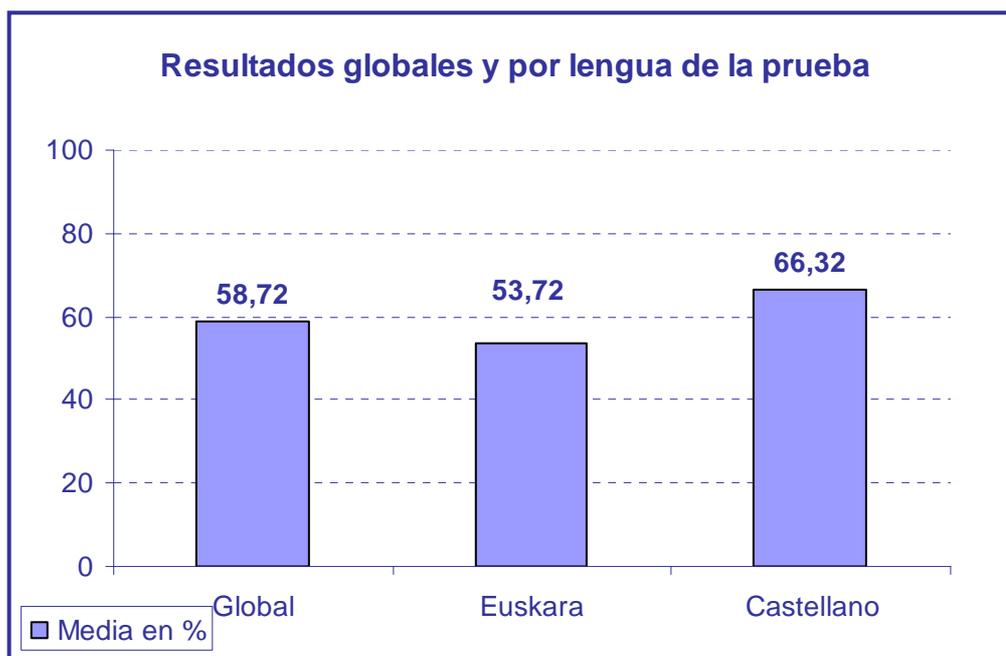
II.1. GENERALES

Los resultados globales de las pruebas han sido los siguientes:

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
% total	189	22,86	90,00	58,72	15,05

Por lo que respecta a las lenguas de realización de la prueba, han obtenido mejores resultados aquellos que la hicieron en castellano que quienes la hicieron en euskera.

Lengua de la prueba	Media	Desv. típ.	Dif 99%
Euskera	53,72	14,04	↓
Castellano	66,32	13,30	↑



LA LENGUA DE LA PRUEBA EN LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES

Entre chicos y chicas no hay diferencia en los resultados. Lo mismo sucede con las redes, no hay diferencias significativas entre los resultados alcanzados en los centros públicos y en los centros concertados, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

SEXO	Media	Desv. típ.	Dif 99%	RED	Media	Desv. típ.	Dif 99%
Chico	56,04	15,22	=	PUBLICA	56,38	14,90	=
Chica	61,32	14,48	=	CONCERTADA	60,48	14,98	=

Si se toman en consideración las calificaciones de 3º de ESO en euskera y castellano y la valoración global de 4º de ESO dada por el tutor o tutora, los resultados obtenidos en la prueba en cada uno de los cinco niveles señalados anteriormente han sido los siguientes:

Calificación de euskera	Media	Desv. típ.
Insuf.-Gutxi	49,80	13,48
Suf.-Nahiko.	48,98	13,25
Bien-Ondo	58,69	13,66
M.B.-Oso ondo	63,56	12,94
Excelente-Bikain	68,29	12,15

Calificación de castellano	Media	Desv. típ.
Insuf.-Gutxi	49,69	13,40
Suf.-Nahiko.	52,80	13,69
Bien-Ondo	54,18	14,44
M.B.-Oso ondo	65,33	12,75
Excelente-Bikain	67,34	12,52

Valoración global del tutor	Media	Desv. típ.
Insuf.-Gutxi	41,96	10,63
Suf.Nahiko.	52,05	11,10
Bien-Ondo	63,89	14,21
M.B.-Oso ondo	60,43	11,84
Excelente-Bikain	70,88	11,87

Como se puede apreciar, hay una relación directa en todos los casos entre el resultado obtenido en la prueba y la calificación de los alumnos y alumnas aportada por el centro: cuanto más alta es la calificación en euskera y castellano, mejores son

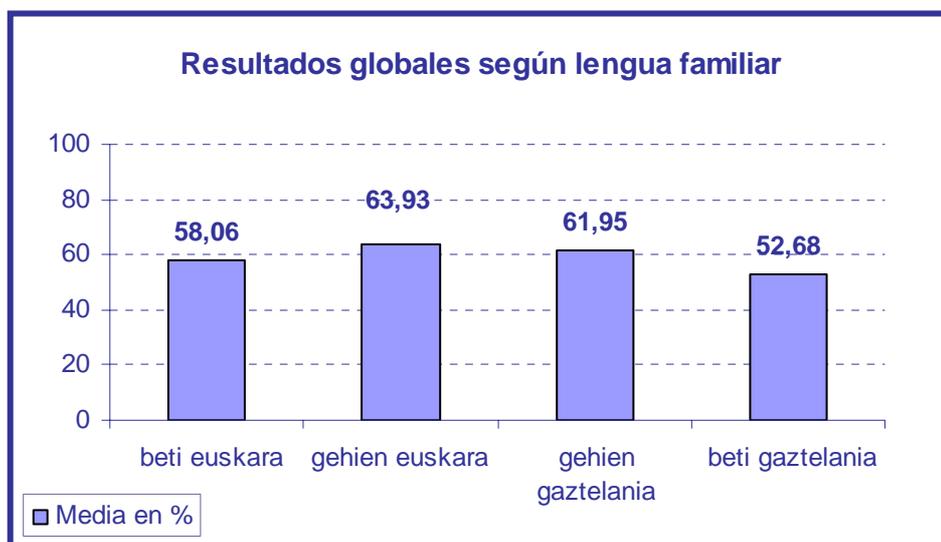
los resultados en esta prueba, lo que indica una clara influencia de las aptitudes en los resultados.

Además, en cada uno de los centros hay una correlación alta entre las calificaciones dadas por el centro y los resultados de sus alumnos y alumnas en esta prueba. Es decir, si tomamos como referencia los resultados de cada uno de los alumnos y alumnas en la prueba, el profesorado ordena correctamente a su alumnado: quienes sacan resultados más altos en la prueba son quienes tienen mejores calificaciones internas en el centro.

II.2. RELACIONADOS CON EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

La variable que se ha tomado como referencia para identificar la lengua principal de uso por parte del alumnado ha sido la lengua que se utiliza en la familia. Los resultados en cada una de las cuatro situaciones consideradas han sido los siguientes:

Lengua utilizada en casa	Media	Desv. típ.
Siempre euskera	58,06	12,96
Casi siempre euskera	63,93	15,56
Casi siempre castellano	61,95	14,54
Siempre castellano	52,68	15,01



LA LENGUA DE LA PRUEBA EN LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES

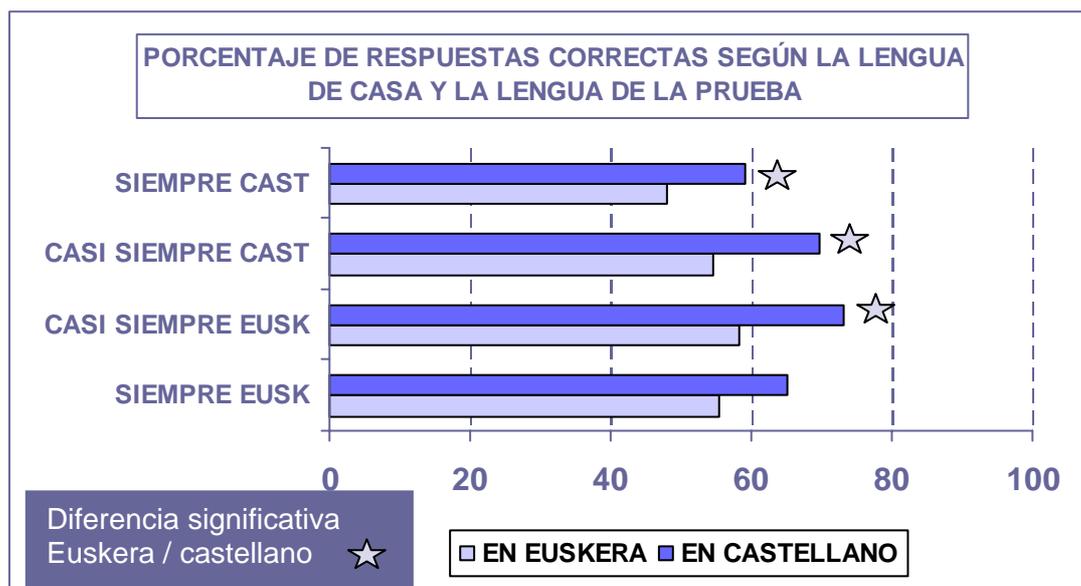
Estos resultados indican que sólo existen diferencias significativas entre los que utilizan sobre todo el euskera o el castellano frente a los que utilizan sólo el castellano, que tienen unas puntuaciones claramente inferiores. Los resultados del grupo “siempre euskera” no muestran diferencia significativa debido al escaso número de sujetos que componen el grupo y al hacerse con un nivel de confianza del 99%¹¹.

	Siempre euskera	Casi siempre euskera	Casi siempre castellano	Siempre castellano
Siempre euskera	•	=	=	=
Casi siempre euskera	=	•	=	↑
Casi siempre castellano	=	=	•	↑
Siempre castellano	=	↓	↓	•

Cuando se analizan estos datos en función de la lengua en que se ha realizado la prueba, encontramos que los resultados en cada uno de los grupos de lengua familiar son muy diversos:

Lengua utilizada en casa	Lengua de la prueba	N	Media	Desv típ.	Error típ	Dif 99%
Siempre euskera	Euskera	31	55,53	13,55	2,43	=
	Castellano	11	65,19	7,88	2,38	=
Casi siempre euskera	Euskera	20	58,43	14,53	3,25	↓
	Castellano	12	73,10	13,09	3,78	↑
Casi siempre castellano	Euskera	31	54,75	13,64	2,45	↓
	Castellano	29	69,66	11,27	2,09	↑
Siempre castellano	Euskera	32	48,04	13,40	2,37	↓
	Castellano	23	59,13	15,01	3,13	↑

¹¹ Al utilizar este nivel de confianza se asume una mayor posibilidad de errores estadísticos de tipo II (rechazar como no significativas o falsas estimaciones que en realidad sí lo son), para evitar al máximo los de errores de tipo I (dar como diferencias significativas estimaciones que en realidad no lo son)



De los gráficos anteriores se deduce lo siguiente: entre los que han realizado la prueba en euskera sólo hay diferencias significativas entre quienes en su familia hablan “casi siempre euskera” frente a quienes lo hacen “siempre en castellano”, a favor de los primeros. Este grupo de “siempre castellano” es además, con un 48%, el que peores resultados obtiene en toda la prueba.

En cuanto a los que han realizado la prueba en castellano, encontramos que existen diferencias entre los que utilizan “casi siempre euskera” o “casi siempre castellano” como lengua familiar frente a los que utilizan “siempre castellano” que tienen unas puntuaciones inferiores. Por lo tanto, también en este caso coincide que el grupo que peores resultados alcanza es aquel que dice hablar “siempre castellano” en su ámbito familiar.

En cualquier caso, este grupo de “siempre castellano”, que obtiene en ambas lenguas de la prueba los peores resultados, cuando hacen la prueba en castellano sus resultados son 11 puntos superiores a cuando lo hacen en euskera.

II.3 ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LA PRUEBA

Junto con la hipótesis acerca de los peores resultados de los alumnos castellanohablantes al hacer la prueba en euskera, que ha sido analizada hasta este momento. La segunda hipótesis que se planteaba estaba relacionada con la superior dificultad lingüística de la versión de euskera respecto a la de castellano, aunque ambas tengan un mismo origen: el original en inglés.

Todos estos análisis confirman la hipótesis planteada acerca de la mayor dificultad lingüística de la traducción en euskera.

III. CONCLUSIONES

III.1. CONCLUSIONES POR APARTADOS

SOBRE LOS RESULTADOS GLOBALES:

Han obtenido mejores resultados aquellos alumnos que hicieron la prueba en castellano que quienes la hicieron en euskera (66,3 frente a 53,7).

No hay diferencias significativas en los resultados obtenidos por sexo del alumnado o por redes educativas.

Hay una relación directa en todos los casos entre el resultado obtenido en la prueba y la calificación de los alumnos en 3º de ESO en euskera y castellano: a mejores calificaciones, siempre se dan mejores resultados en esta prueba.

SEGÚN LA LENGUA FAMILIAR DEL ALUMNADO

Los resultados más bajos, con gran diferencia, se dan en aquellos que dicen hablar sólo castellano en su familia (52,7), frente a los que utilizan “casi siempre euskera” (63,9) o “casi siempre castellano” (61,9). Son datos que se ven confirmados por otras evaluaciones.

Entre los que dicen hablar “siempre euskera” en casa, no hay diferencias significativas en los resultados obtenidos en las dos lenguas de la prueba (hay que tener en cuenta que en este caso se tiene una muestra muy escasa de los que han realizado la prueba en castellano).

En todos los casos, sea cual sea su lengua familiar (salvo en el caso de “siempre euskera”), siempre son mejores los resultados cuando hacen la prueba en castellano.

Entre los que hacen la prueba en euskera los peores resultados se dan en aquellos alumnos de “siempre castellano” en casa (con un 48% de media, que además es el resultado más bajo de toda la prueba), siendo significativa la diferencia con los que dicen hablar en casa “casi siempre euskera” (58,4%).

Entre los que hacen la versión en castellano, también los resultados más bajos se dan en el grupo de alumnos de “siempre castellano” en la familia (59,1%, con

diferencias significativas respecto de los que dicen hablar “casi siempre euskera” (73,1% o “casi siempre castellano” (69,7%). El grupo de “siempre castellano”, que obtiene los peores resultados de la prueba, supera, sin embargo, en un 11% sus resultados cuando la hace en castellano.

Los que tienen total o parcialmente el euskera como lengua familiar obtienen en todos los casos mejores resultados, en ambas lenguas de la prueba, que los que dicen hablar familiarmente total o parcialmente en castellano.

DEL ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS Y DE LOS TEXTOS

Independientemente de que el ítem sea cerrado o abierto, siempre obtienen mejores resultados aquellos alumnos que hacen la prueba en castellano que quienes la hacen en euskera.

Cuando los ítems son cerrados no hay diferencias significativas sea cual sea su lengua familiar. Sin embargo, cuando son abiertos, los peores resultados se dan en el grupo de “siempre castellano” con diferencias significativas respecto de “casi siempre euskera” y “casi siempre castellano”.

Del análisis de los resultados en los cinco niveles de comprensión lectora se concluye que, por un lado, según la lengua de la prueba, aquellos que la realizan en castellano siempre obtienen mejores resultados que quienes la hacen en euskera, salvo en “reflexión sobre el contenido” que no hay diferencias.

Por otro lado, considerando la lengua familiar, en tres de los cinco niveles (obtención e interpretación de información y reflexión sobre la forma) se dan resultados significativamente peores en el grupo de “siempre castellano” respecto de los de “casi siempre euskera” y “casi siempre castellano”.

DEL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LOS TEXTOS

De los tres textos analizados se puede concluir que, por un lado, hay errores de corrección lingüística en la traducción al euskera; por otro, que en bastantes casos, el aspecto léxico y de vocabulario complica la versión en euskera al utilizarse términos poco conocidos o escasamente normalizados en euskera; y, finalmente, que, desde el punto de vista sintáctico, no siempre la traducción realizada en euskera es de mayor complejidad que la realizada en castellano.

IV. RESULTADO DE LAS PRUEBAS PILOTO PISA Y TIMSS 2003

IV.1. RESULTADOS GLOBALES DEL PILOTAJE PISA 2003:

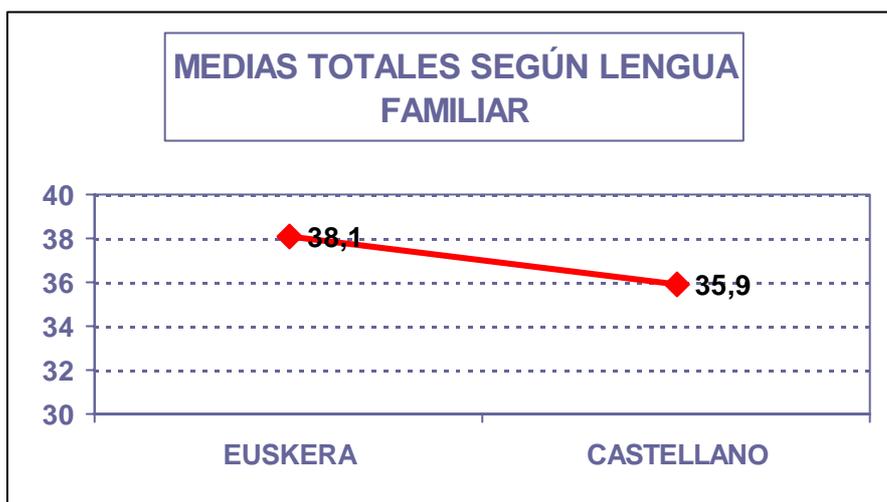
El pilotaje de las pruebas de PISA 2003 se hizo **sólo en euskera** y en centros de modelo D, El pilotaje de las pruebas en castellano se llevó a cabo en centros del resto del Estado.

Esta prueba, al contrario que la prueba PISA 2000, de la que se escogieron los cuadernillos que forman parte de la aplicación arriba descrita, está centrada en matemáticas y ciencias, manteniendo la lectura un espacio menor.

Como en la prueba anterior, se pidió a los alumnos del modelo D que se identificaran con un determinado grupo de “lengua usada en la familia”.

IV.2. TENDENCIA DE LOS RESULTADOS DEL PILOTAJE PISA 2003

A pesar de que la diferencia existente no es significativa por el escaso número de sujetos (estas diferencias cuando se habla de miles de sujetos suelen ser siempre significativas), la tendencia es la que sigue:



IV.3. RESULTADOS DEL PILOTAJE TIMSS 2003

Se aplicaron las pruebas piloto TIMSS en el modelo D a 414 alumnos en el 2002. Todos los alumnos respondieron en euskera. Se controló la variable “Lengua hablada en casa”.

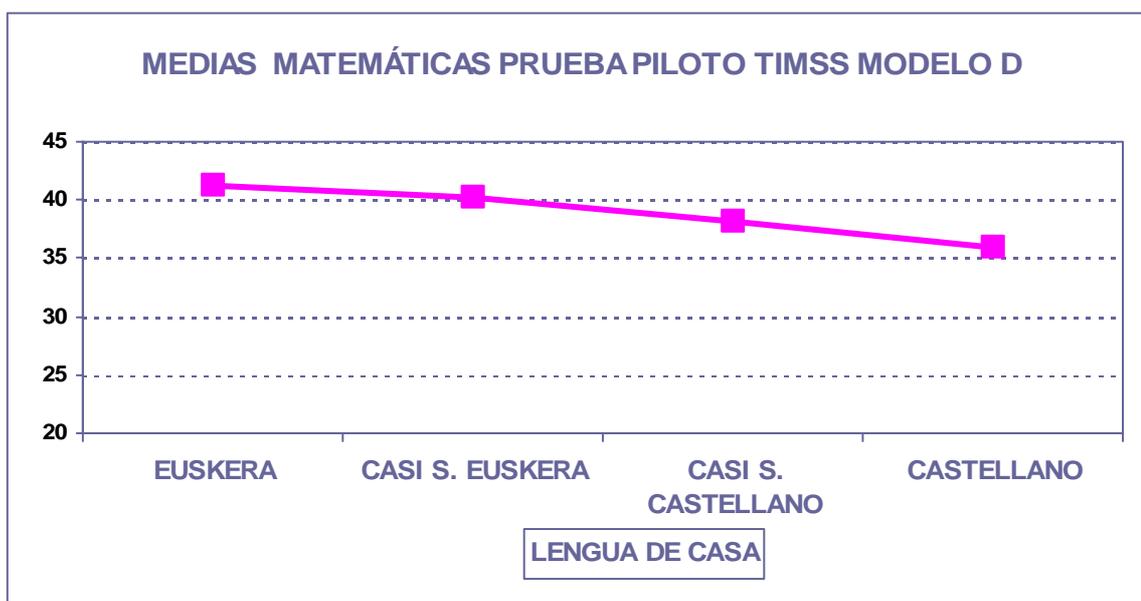
Como en la prueba de PISA 2003, este pilotaje se aplicó **sólo en euskera** y en centros de modelo D. La versión en castellano se pasó en centros del resto del Estado.

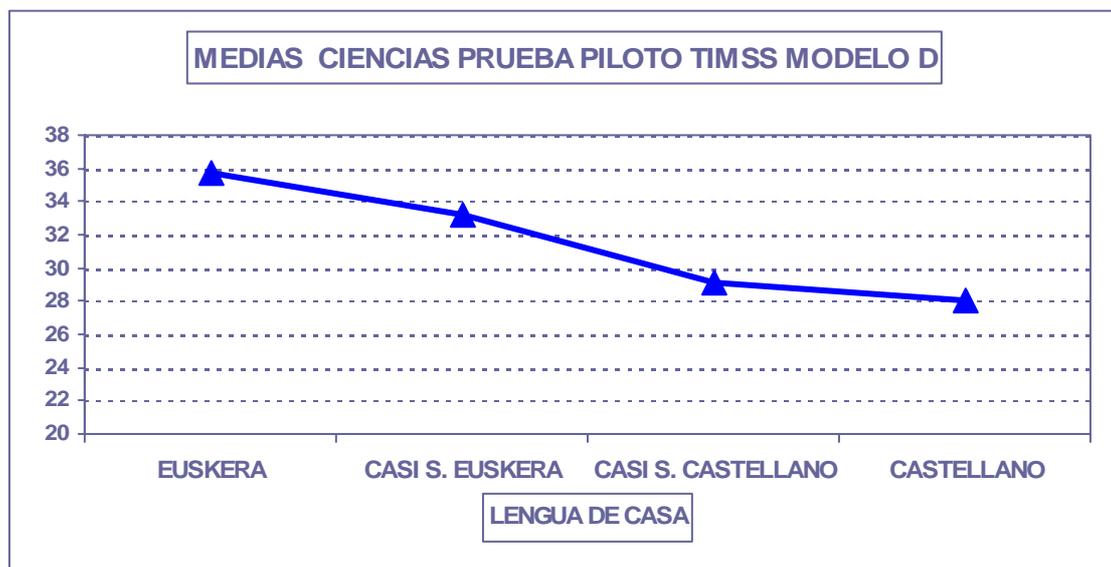
La prueba TIMSS 2003 está dirigida a medir la competencia curricular del alumnado de 14 años en matemáticas y ciencias. Los ítems de ciencias son, en general, los que más carga lingüística poseen.

También en este caso se les pidió a los alumnos y alumnas que se identificaran con uno de los cuatro grupos de “lengua familiar” que venimos utilizando en esta investigación. Los resultados globales en cada uno de estos grupos han sido los siguientes:

Porcentaje total de aciertos	Lengua usada en casa				Total de grupo
	Siempre euskera	C.S. euskera	C.S. castellano	Siempre castellano	
Global	38,25	36,38	33,35	31,73	34,15
Ciencias	35,70	33,21	29,06	27,99	30,50
Matemáticas	41,21	40,17	38,19	35,99	38,33
Nº de sujetos	76	55	155	131	417

En el caso de los resultados globales y de los ítems de ciencias las diferencias entre “siempre euskera” y “siempre o casi siempre castellano” son significativas. En los resultados de matemáticas no se aprecian diferencias significativas.





Los alumnos del modelo D que hablan euskera en casa obtienen, tanto en matemáticas como en ciencias, mejor puntuación que quienes hablan en castellano en las pruebas TIMSS aplicadas en euskera.

Dicho de otro modo, los alumnos cuya lengua dominante es el castellano, obtienen peores puntuaciones que los nativos vasco parlantes cuando hacen la prueba en euskera.

Las diferencias en ciencias, cuyos ítems contienen una mayor carga lingüística, son más acentuadas.

IV.4. RESULTADOS DE PISA Y TIMSS 2003 EN EL MODELO D

Una vez recogidos los resultados anteriormente descritos, había que tomar una decisión ante la inminencia de la aplicación de las pruebas de evaluación más importantes del mundo: PISA y TIMSS 2003.

Tal y como ya se ha dicho, estas pruebas, PISA sobre todo, tienen una carga lingüística transversal que impregna todas las áreas evaluadas, por lo que es imprescindible asegurar que los alumnos realizarán la prueba, dirigida a compararnos internacionalmente, en las mejores condiciones posibles.

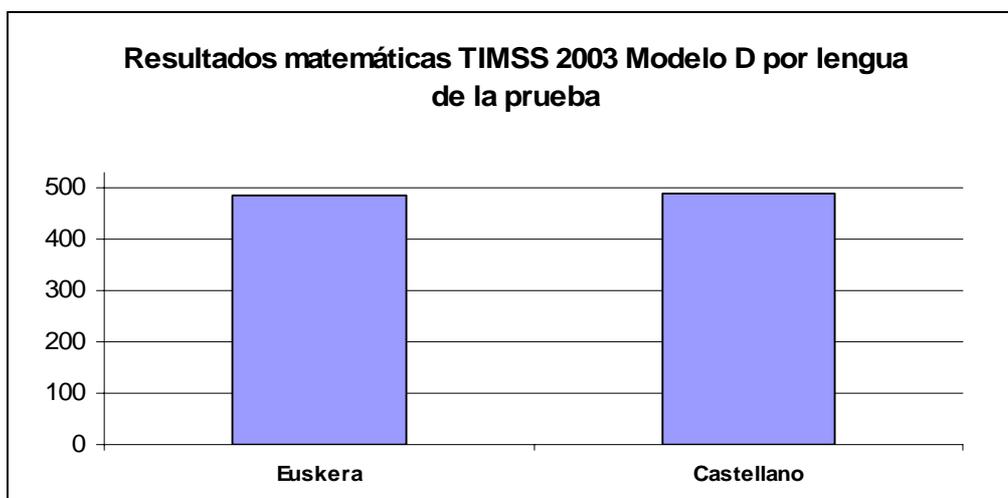
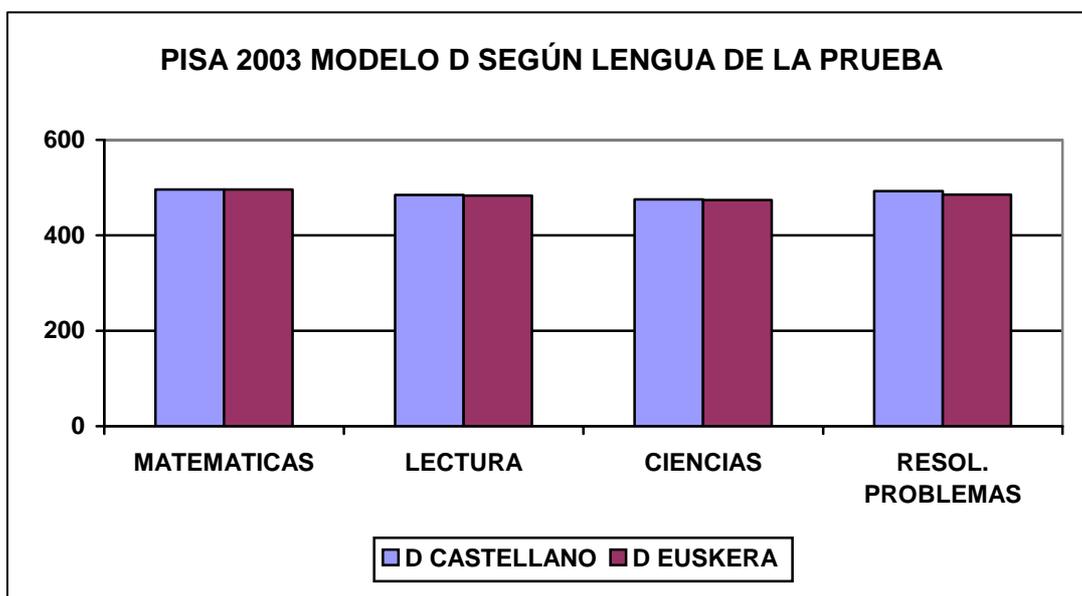
Como consecuencia de la investigación hasta entonces recogida, se aplicaron las pruebas PISA y TIMSS 2003 en Euskadi **utilizando la lengua dominante del alumno.**

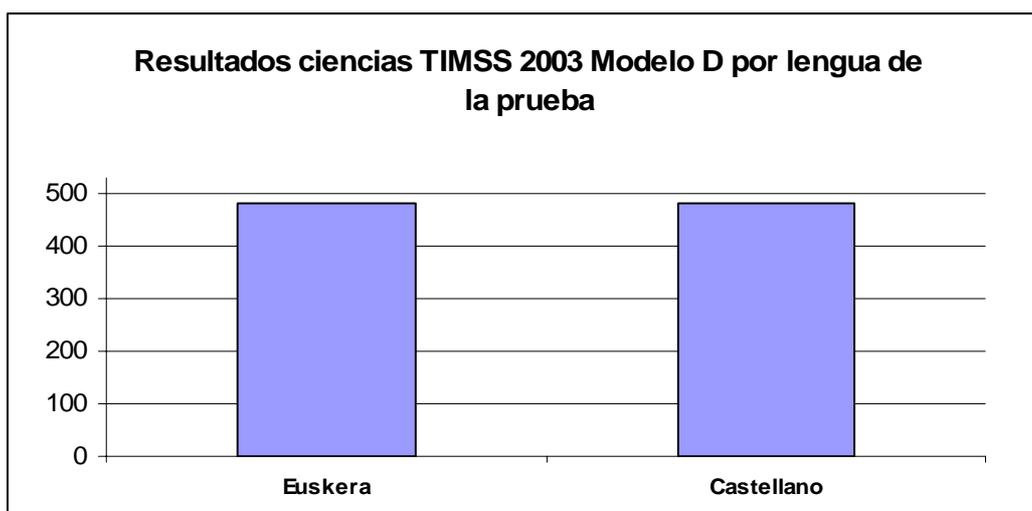
Los resultados **no muestran una sola diferencia estadísticamente significativa** entre las puntuaciones de los nativos vascoparlantes y castellanoparlantes.

Ello significa que los alumnos que aprenden en segunda lengua e hicieron la prueba en la lengua familiar no se han visto perjudicados en absoluto, rindiendo al mismo nivel que los nativos de la otra lengua.

Estos resultados prueban que:

- Existe una correcta transferencia de los aprendizajes adquiridos en la segunda lengua a la primera.
- Los alumnos castellanoparlantes que aprenden en euskera expresan adecuadamente sus conocimientos en la lengua dominante y familiar.





V. CONCLUSIONES GLOBALES

A pesar de los tamaños muestrales pequeños utilizados en la primera parte de este estudio, todo parece indicar que en una Evaluación Internacional, como PISA o TIMSS, de las que se han obtenido las pruebas para esta investigación, [la lengua de la prueba sí importa cuando se trata de alumnos procedentes de distintas lenguas familiares escolarizados en un modelo de enseñanza bilingüe.](#)

La prueba de lectura, con ítems largos y complejos, es en realidad una prueba de lengua y la de ciencias, con fuerte carga lingüística, también.

El aplicar la prueba en una lengua [no dominante](#) tiene serias implicaciones para el rendimiento del alumno, a la hora de demostrar lo que realmente sabe.

En ocasiones, las traducciones o adaptaciones de las pruebas presentan una dificultad añadida, incluso para los hablantes nativos, en lenguas con problemas de normalización.

VI. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS

Tal y como se recoge en las conclusiones del estudio canadiense *“Language of Testing Study Report”* anteriormente citado, el que se haya demostrado que los alumnos de inmersión rinden mejor cuando contestan a las pruebas en la lengua

familiar **no quiere decir que esto sea lo mejor, pedagógicamente hablando, en todas las situaciones.**

Los alumnos del inmersión están aprendiendo una segunda o x lengua y la evaluación en esta segunda o x lengua **puede ser pedagógicamente lo mas motivador y acertado desde el punto de vista del aprendizaje de la misma.** Hay que diferenciar pues las evaluaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula y en el centro de aquellas en que lo primordial es el rendimiento del alumno con un criterio externo.

Las evaluaciones del Sistema Educativo o las Pruebas Generales son el marco en el que el alumno de inmersión debe alcanzar el nivel más alto posible, para dar la medida exacta del rendimiento del Sistema en el primer caso y para que cobre sentido, incluso de justicia, la aplicación en la lengua que mejor refleje su rendimiento personal en el segundo.

Las evaluaciones de centro son las más adecuadas para que el alumno valore la lengua que está aprendiendo, la ponga en práctica y reciba el “*feed back*” que le ayude en la mejora continua hasta alcanzar un nivel satisfactorio de dominio de la lengua-objetivo.

VII. PROPUESTAS

Los resultados de esta investigación nos indican lo siguiente:

Sobre la lengua de realización de las pruebas: Puesto que los alumnos y alumnas del modelo D obtienen su nivel óptimo de rendimiento en la lengua que más dominan, generalmente su lengua familiar, y no en la lengua de instrucción, sería pertinente que estos alumnos hicieran [este tipo de pruebas internacionales](#) teniendo en cuenta este hecho: alumnado de lengua familiar predominantemente vasco parlante deberían hacer las pruebas en euskera, mientras que los alumnos y alumnas de lengua familiar castellano hablante deberían hacerlas en castellano, teniendo en cuenta las consideraciones pedagógicas arriba citadas.

Sobre la traducción de las pruebas: Puesto que uno de los claros problemas que se han detectado es la mayor dificultad de la versión en euskera, es imprescindible cuidar al máximo el proceso de traducción de las pruebas de evaluación de forma que, hasta donde sea posible, se eliminen los errores lingüísticos y las diferencias léxicas y

semánticas y se garantice la equivalencia de ambas versiones¹². El objetivo debe ser buscar no sólo la corrección y la coherencia lingüística de la traducción, sino la adecuación al contexto educativo y sociolingüístico en el que se ha de utilizar.

Posibles adaptaciones de las pruebas: siempre que sea posible y que las normas de aplicación de las pruebas lo permitan, se podría pensar en diferentes formas de aplicar las pruebas. No obstante, sería necesario llevar a cabo investigaciones suplementarias sobre el efecto de las adaptaciones en el rendimiento, ya que puede que no todas sean positivas. Entre otras medidas encontradas en las diferentes experiencias internacionales se pueden citar las siguientes:

Prueba en las dos lenguas, mediante columnas paralelas, cada una en una lengua, o en páginas enfrentadas. El problema de esta adaptación es que no sabemos lo que el alumno realmente hace, si lee predominantemente en una lengua o usa sistemáticamente las dos. En un caso, no sería de gran ayuda y en el otro penaliza el tiempo de respuesta, lo que redundaría en menos preguntas contestadas y en un peor rendimiento. Las pruebas PISA y TIMSS, por ejemplo tienen un tiempo limitado y el leer en dos lenguas podría perjudicar a los bilingües.

Utilizar un glosario o diccionario breve con la definición de aquellas palabras no técnicas de la prueba que mayores dificultades puedan ocasionar. Este sistema utilizado en Ontario (Canadá) puede servir en niveles incipientes de la segunda lengua, pero muchas veces las dificultades lingüísticas van más allá del léxico, no es una cuestión de pocas palabras.

Prueba con lenguaje simplificado, de forma que la prueba se haga más accesible al alumnado con niveles limitados de uso de la lengua. Tiene el problema de que puede alterar la dificultad de la prueba y comprometer la comparabilidad y de que no sirve en pruebas de lectura con textos reales (literarios, científicos...).

Otras investigaciones: como se ha señalado a lo largo de esta investigación, los resultados obtenidos sólo pueden tomarse desde un sentido orientativo, puesto que para algunas de las cuestiones tratadas y en algunos resultados las muestras no eran

¹² Brislin, R.W. (1970): "Back-translation for cross-cultural research", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216. En este artículo se propone el siguiente procedimiento que denomina "traducción inversa":

Traducción básicamente lingüística realizada por un profesional de la traducción.

Esta versión en euskera será retraducida al castellano por otro profesional que no haya tenido ningún contacto con el anterior.

Finalmente, se formará un equipo entre los traductores y algún o algunos profesores de la etapa en la que se vaya a aplicar la prueba que analizará las semejanzas y diferencias entre ambas versiones. Para resolver los problemas tendrá especialmente en cuenta dos criterios: la población a la que se dirige la prueba y su mayor cercanía al uso más habitual, en el caso de palabras o conceptos que se puedan dar en euskera de más de una forma.

suficientemente significativas. Por ello sería conveniente proseguir investigando con el fin de confirmar y asegurar estos resultados.

VIII. BIBLIOGRAFÍA:

Abedi, J., Lord, C., and Hosfstetter, C. (1998): Impact of selected Background variables on students' NAEP Math performance. Los Angeles UCLA Center for the Study of evaluation/National center for research on evaluation, standards and student Testing.

Alberta Education (1992): Language of Testing Study Report. Students First-Student Evaluation, Alberta.

Ascher, Carol: La evaluación de los alumnos bilingües para su ubicación en el sistema educativo e instrucción. ERIC/CUE Digest nº 65. Claeringhouse on Urban Education, New York, N.Y.

Brislin, R.W. (1970): "Back-translation for cross-cultural research", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216.

Canale y Swain (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" *Applied Linguistics*, vol I, nº1 (1-47) (traducción al castellano (1996): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua I y II", en *Signos* n1 17 y 18).

Elosua, P., López, A (1999): "Neurketa-tresna psikopedagogikoen euskeratzea eta iteraren funtzionamendu diferentziala", *Tantak* nº 21.

Kiplinger, V.L., Haug, C.A., and Abedi, J. (2000): *A Math assessment should assess Math, not reading: one state's approach to the problem*. Paper presented at the 30th National conference on large scale Assessment, Snowbird, UT.

Rivera, C., and Stansfield, C.W. (2001): The effects of linguistics simplification of science test items on performance of limited English proficient and monolingual English-Speaking students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA.

Siguán Soler, M (1999): *Conocimiento y uso de las lenguas*, Opiniones y actitudes nº 22, Centro de Investigaciones sociológicas, Madrid.

Stansfield, Charles W. (1996): Content assessment in the native language. *Practical Assessment. Research & Evaluation*, vol 5 (nº 9)

Stansfield, Charles W. (1997): Experiences and Issues related to the Format of Bilingual Tests: Dual Language Test Booklets versus Two Different Test Booklets. Reports-Evaluative. From ERIC Database.

Stansfield, Charles W. (2002): Linguistic simplification: a promising test accommodation for LEP students? *Practical Assessment. Research & Evaluation*, vol 8 (nº7)

Stubbe Kester, E y Peña A.D. (2002): Language ability assessment of Spanish-English bilinguals: future directions *Practical Assessment. Research & Evaluation*, vol 8 (nº4).

Texas Education Agency (2000): Study of possible expansion of the assessment system for limited english proficient students. A report to the 77th Texas Legislature from the Texas Education Agency. December 1, 2000.

Bournot-Trites M. y Reeder K (2001) "Interdependence revisited: Mathematics Achievement in an Intensified French Immersion Program" *Canadian Modern Language Review*, Vol. 58, nº 1, September 2001

Turnbull M., Lapkin S., Hart D. (2001) "Grade 3 Immersion Students' Performance in Literacy and Mathematics: Province-wide Results from Ontario (98-99)". *Canadian Modern Language Review*, vol. 58, nº 1. September 2001

