Evaluación de ELE en contextos multiculturales: datos sobre la adquisición del nivel A1 en escuelas primarias de Norteamérica

María Jesús Plaza
Universidad Mount Royal de Calgary

Carlos Soler Montes
Instituto Cervantes de Albuquerque

Resumen

En este trabajo se presentan una serie de datos sobre la adquisición de la compresión de lectura y la expresión escrita de nivel A1 por estudiantes de primarias en escuelas bilingües norteamericanas. Para ellos se han seleccionado una serie de grupos de estudiantes de los grados tercero y cuarto de primaria de origen lingüístico y cultural muy diverso y que estudian español en dos contextos muy diferentes: unos en la Provincia de Alberta, en Canadá y otros en el Estado de Nuevo México, en los Estados Unidos de América.

Es por todos conocido que el español es una de las lenguas extranjeras que cada vez se estudia en más lugares del mundo y desde edades más tempranas. En Norteamérica podemos encontrar multitud de centros educativos que ofrecen español desde el comienzo de la enseñanza primaria ya sea como lengua vehicular en programas bilingües y de inmersión, o simplemente como lengua extranjera. Esta tendencia a ofrecer español desde la infancia tanto en Estados Unidos como en Canadá coincide con la implantación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* a distintos niveles por autoridades educativas, universidades, asociaciones de profesores, distritos escolares, entidades evaluadoras y editoriales.

En un momento tan crucial para la enseñanza de segundas lenguas en ambos países surge este proyecto de investigación, en el que se ha propuesto analizar el nivel de competencia escrita de alumnos de primaria, escolarizados en contextos plurilingües y multiculturales en escuelas estadounidenses y canadienses. Para la evaluación de esta destreza se han tenido en cuenta los parámetros establecidos por el MCER.

Para ello se han seleccionado varios centros con programas similares en ambos países con el fin de comparar el grado de dominio de la expresión escrita entre tres grupos de alumnado diferentes que aprenden el español y conviven en la mayoría de las aulas norteamericanas: estudiantes con lengua materna inglesa, estudiantes con el español como lengua materna o de herencia y estudiantes cuya lengua materna no sea ni inglés ni español. Estos centros están adscritos a la red de *International Spanish Academies* también conocidas como ISAs, una serie de escuelas adscritas a la Consejería de Educación de España en EE.UU. y Canadá consistente en más de ochenta centros

educativos cuyo objetivo común es ofrecer programas de bilingües inglés-español de excelencia en educación infantil, primaria y secundaria. Las ISAs fueron creadas en 2001 para integrar tanto el aprendizaje de la lengua española con el de otras asignaturas utilizando el español como lengua de instrucción. Este programa además se beneficia de profesores visitantes que son contratados en España por cada uno de los centros, así como de la inclusión de los niveles del MCER y los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE).

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto más amplio que tiene como objetivo establecer correlaciones entre los niveles del MCER y los currículos de enseñanza de español como lengua extranjera o como segunda lengua. En una primera fase del proyecto que comenzó en 2007, se determinaron estas equivalencias entre documentos norteamericanos y europeos a nivel teórico, gracias a la ayuda de los descriptores incluidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Una vez comparados los primeros currículos llegamos a la conclusión de que los programas bilingües en Estados Unidos y Canadá podrían llegar a alcanzar el nivel B2 del MCER, o al menos eso reflejaban los currículos que se compararon en ese momento.

En esta segunda fase, decidimos validar nuestras correlaciones teóricas de manera empírica, de tal manera que tuviéramos evidencias de que los niveles del MCER que los currículos norteamericanos ponen de manifiesto, se cumplan en la realidad y sean adquiridos por los estudiantes de estas escuelas. Para evaluar el nivel de competencia lingüística de los estudiantes de español acudimos en un primer momento a los resultados de los DELE. Estos diplomas se administran de manera gratuita en la red de ISAs gracias al convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación de España y el Instituto Cervantes. De todos ellos, el diploma que se ha identificado en estos centros como requisito mínimo, ha sido el de nivel B1 escolar. Este examen, que pone a prueba el dominio del español escrito y hablado, se administra de forma gratuita a más de 300 candidatos, matriculados en el grado 10 y 11 durante la convocatoria de mayo. Los resultados de estas pruebas masivas que sin duda han servido para estandarizar y equilibrar el nivel de rendimiento entre los centros de esta red, han sido analizados en la Consejería de Educación de España en Washington. Los resultados de los años 2010 y 2011 muestran un amplio porcentaje de candidatos aptos, aunque de manera sistemática, dejan entrever que las peores calificaciones son las de las pruebas de compresión de lectura y expresión escrita. Mientras el porcentaje de éxito general en el examen está por encima del ochenta por ciento, en estas pruebas escritas desciende drásticamente al sesenta por ciento.

Por ello, decidimos comenzar nuestro proyecto de evaluación dentro del ámbito de las destrezas escritas, con el fin de detectar dónde podían estar los problemas en el desarrollo de la capacidad de leer y escribir en español. Como los resultados de los DELE correspondían ha estudiantes del penúltimo curso de la secundaria que se supone que han adquirido por completo el nivel B1 y se encuentran en la fase de transición al nivel B2, decimos centrarnos en los estudiantes de primaria, empezando por el principio: por la adquisición de las destrezas de comprensión y expresión escrita de nivel A1.

Tras administrar las tareas de evaluación de nivel A1 que preparamos y que comentaremos a continuación, siguiendo muy de cerca los descriptores del MCER y los exámenes del DELE, a más de 240 escolares del tercer y cuarto curso de primaria de centros públicos en las ciudades de Calgary (Canadá) y Albuquerque (Estados Unidos), comparamos los datos teniendo en cuenta el origen lingüístico y sociocultural de los estudiantes así como sus actitudes hacia el aprendizaje del español, para extraer conclusiones y detectar donde podrían estar las causas de la descompensación en la adquisición y el manejo de las destrezas escritas con respecto a las orales, tal y como mostraban los resultados de los DELE en secundaria.

Al analizar nuestros resultados, no solo entendemos en qué consiste el nivel de competencia escrita en español en la enseñanza primaria, una etapa tan crucial para el aprendizaje, en la que se confluyen de manera determinante tanto los factores contextuales, cognitivos y afectivos como el proceso de alfabetización en la L1; sino que también hemos podido ser conscientes de en qué medida el bagaje multicultural y plurilingüe del alumnado incide en el éxito de la adquisición de la segunda lengua.

Los instrumentos de investigación que se utilizaron para este estudio fueron un cuestionario sociolingüístico, un examen de lectura y un examen de escritura que se administraron el mismo día en las escuelas seleccionadas.

El cuestionario sociolingüístico constaba de nueve preguntas, cinco de ellas sobre información personal y cuatro sobre el uso de la lengua con personas del círculo familiar del estudiante.

En el diseño de los exámenes de lectura y de escritura se tuvieron en cuenta los principios y los descriptores del MCER además de los contenidos del nivel de referencia para el nivel A1 del plan curricular del Instituto Cervantes. También considerando la corta edad de los participantes se seleccionaron temas de su entorno habitual y se incluyeron escenas divertidas de las que pudieran hablar. El examen de lectura consistía en tres ejercicios distintos de comprensión lectora. En el primero de ellos se tenía que decidir si una serie de enunciados eran ciertos o falsos basados en un horario académico. El segundo era de respuesta cerrada después de leer una invitación a una fiesta y finalmente en el tercer ejercicio los participantes tenían que completar una serie de frases relacionadas con una lectura sobre las generalidades de una familia hispana.

Al igual que el examen de lectura, el examen de escritura constaba de tres ejercicios. El primero era una interacción escrita en la que el estudiante debía completar un cuestionario sobre su escuela. En el segundo se tenía que escribir una serie de frases que narraran un dibujo de una clase en la que los alumnos hacían de todo menos estudiar y en el tercero se observaba un monstruo en color y se describía como era éste físicamente.

La información obtenida del cuestionario sociolingüístico nos permitió realizar el perfil familiar y lingüístico de cada uno de los participantes. En la tabla 1 y 2 se muestra el número de niños y niñas que formaron parte del estudio y al grado escolar al que pertenecían.

Alberta, Canadá

GÉNERO	GRADO 3	PORCENTAJES	GRADO 4	PORCENTAJES
Niños	20	30%	24	38%
Niñas	47	70%	39	62%
TOTALES	**67**		**63**	

Tabla 1

Nuevo México, Estados Unidos

GÉNERO	GRADO 3	PORCENTAJES	GRADO 4	PORCENTAJES
Niños	55	53%	47	48%
Niñas	48	47%	52	52%
TOTALES	**103**	100%	**99**	100%

Tabla 2

En las tablas 3 y 4 se presenta el perfil familiar de los participantes que tomó en cuenta el país de origen de los padres, es decir si los dos padres eran de países anglosajones, si los dos padres o uno de los padres había nacido en un país de habla española o si lo padres provenían de otros países que no fueran Canadá o de los Estados Unidos.

Alberta, Canadá

PERFIL FAMILIAR	GRADO 3	PORCENTAJES	GRADO 4	PORCENTAJES
Anglosajones	50	74.6%	50	81%
Hispanos	11	16.4%	6	9.5%
Multilingües	6	9%	6	9.5%

Tabla 3

Nuevo México, Estados Unidos

PERFIL FAM.	GRADO 3	PORCENTAJES	GRADO 4	PORCENTAJES
Anglosajones	7	7%	9	9.5%
Hispanos	91	88%	78	78%
Multilingües	5	5%	12	12.5%

Tabla 4

Una vez tabulados los datos nos pudimos dar cuenta de una serie de diferencias entre el origen de la población estudiantil que acude a los programas bilingües en los dos contextos estudiados, el estadounidense y el canadiense.

En el contexto canadiense este tipo de programas parece atraer más a las familias anglófonas en las que los dos padres eran anglosajones que a las familias hispanas. Por ejemplo en nuestra muestra la mitad de los niños de *grado tres* (57%) provenía de familias, un 29% de familias cuyos padres eran oriundos de algún país de habla española y 14% de parejas multilingües.

Por otro lado en el contexto estadounidense una gran mayoría (88%) provenía de familias cuyos padres eran hispanos, un 7% de padres anglosajones y un 5% de parejas multilingües.

En cuanto al género de los participantes los datos muestran que en las escuelas canadienses acuden a estos programas más niñas que niños, 65% versus a un 35%, mientras que en la escuela estadounidense acuden un poco mas de niños (54%) que de niñas (47%).

Respecto al *grado cuatro*, en las escuelas canadienses se puede ver un descenso considerable en el número de alumnos procedentes de parejas hispanas y una constante en el número de alumnos de parejas anglosajonas y multilingües. En la escuela estadounidense aparece un breve descenso en el número de alumnos de familias hispanas y un breve aumento en el número de alumnos de parejas multilingües y anglosajonas.

Para facilitar el análisis de los datos de los participantes se asignó un código a cada uno de los cuestionarios sociolingüísticos que se usó consistentemente a lo largo del estudio.

Una vez corregidas las pruebas de comprensión lectora y expresión escritura se llevaron a cabo medias porcentuales en los dos grados. Primero se hizo la media de la nota obtenida en los dos instrumentos de evaluación, después se categorizaron a los participantes por género y finalmente por el perfil lingüístico.

En lo que atañe al nivel de comprensión lectora y de expresión escrita de los participantes la tabla 5 muestra que aunque en ambos grados los estudiantes han conseguido adquirir el nivel A1, el grado 4 obtuvo una mejor puntuación que el grado 3. La explicación reside en que este grupo de alumnos estuvo expuesto a la lengua meta un año más.

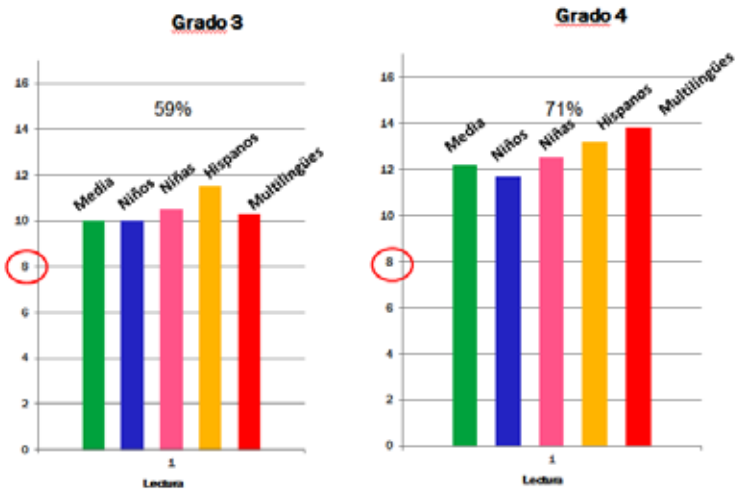


Tabla 5

A modo de comparación y teniendo en cuenta el género de los participantes la tabla anterior también muestra que las niñas de cuarto grado obtuvieron mejores resultados que los niños en la compresión lectora y en la expresión escrita mientras que en grado tres los porcentajes están a la par en ambas habilidades.

Siguiendo las teorías de adquisición de lenguas que postulan que los aprendices de una segunda lengua aprenden con más facilidad una tercera tabulamos la puntuación de las pruebas de comprensión lectora y expresión escrita según el perfil del estudiante. La tabla 6 muestra que en grado 4 no hay diferencias significativas entre el nivel de comprensión lectora de los hijos de familias hispanas y multilingües, sin embargo en la expresión escrita los hijos de familias multilingües consiguen mejores resultados.

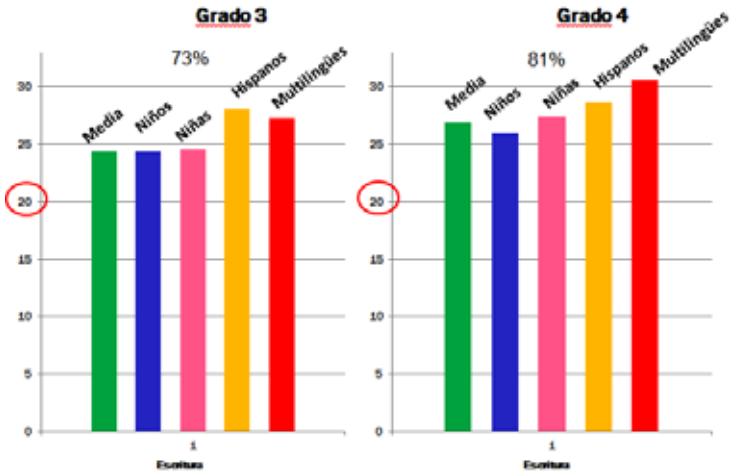


Tabla 6

Aunque de una forma holística los participantes en ambos grados demostraron haber adquirido el conocimiento exigido del nivel A1 según el MCER decidimos analizar con profundidad un ítem de la prueba de escritura que requería hacer un descripción de lo que estaba ocurriendo en una clase. Para ello utilizamos los descriptores del Plan Curricular del Instituto Cervantes para el nivel A1 y confeccionamos una rúbrica de evaluación. Con esta rúbrica asignamos un código al tipo de errores que cometían más. De esta manera organizamos los errores en 3 categorías para los adjetivos (descripción física, estado de ánimo y posición dentro de la frase) y en 4 categorías para el uso de los verbos (existencia, cualidad, tiempo presente y participio).

Como puede verse en el gráfico 1 referente al grado 3 el conocimiento no está totalmente en el uso de los adjetivos que indican descripción física o estado de ánimo ni en el uso de participios. Sin embargo este grupo parece haber internalizado el uso de los verbos de calidad y de existencia.

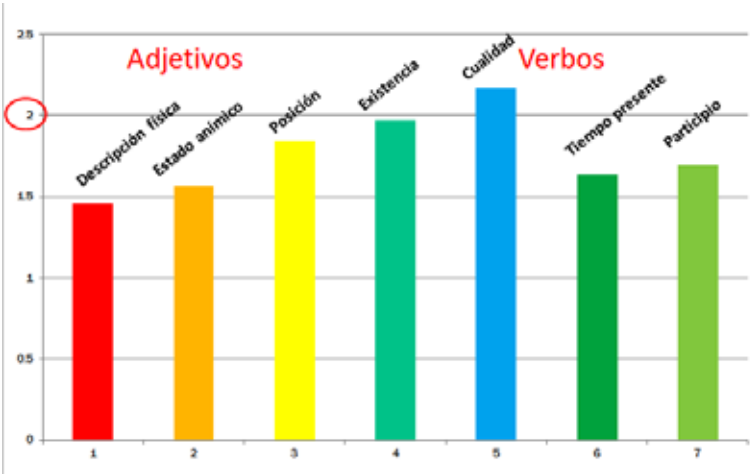


Tabla 7

Por el contrario en el gráfico 2 que ilustra la producción escrita de los estudiantes del grado 4 vemos un fuerte descenso en el uso de adjetivos de descripción física y de estado de ánimo al igual que la forma presente de los verbos.



Tabla 8

Comparando ambos gráficos observamos que el conocimiento de ciertas estructuras gramaticales parece perderse a niveles más altos lo cual es un tanto preocupante.

En este trabajo, debido a las limitaciones en tiempo y espacio, presentamos solamente el análisis de los resultados de las escuelas primarias de Canadá. Tenemos como proyecto futuro analizar las pruebas de comprensión lectora y escrita de las escuelas de Nuevo México para posteriormente comparar resultados en los dos contextos. También pensamos añadir los resultados de los estudiantes de las familias anglófonas que son sumamente interesantes. Además seguiremos analizando con detenimiento los ítems de las pruebas de escritura y lectura para así poder hacer una serie de recomendaciones a las personas a cargo de estos programas.

Bibliografía

CHAMBRES, J. K. (2002): *Sociolinguistic theory: linguistic variation and its social significance*, Malden: Blackwell.

CONSEJO DE EUROPA (2001): "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment", en *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, y Grupo Anaya [Traducción en español realizada por la Dirección Académica del Instituto Cervantes y publicada de acuerdo con el Consejo de Europa (2002)].

LLORIÁN, S. (2007): *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*, Madrid: Santillana.

INSTITUTO CERVANTES (2012): "Diplomas de español como lengua extranjera" [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes. *http://diplomas.cervantes.es/* [Consulta: 1 de octubre de 2012].

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Enciclopedia del español en el mundo*, Madrid: Círculo de lectores, Plaza & Janés.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.

MONTRUL, S. (2004): "Subject and object expression in Spanish heritage speakers: A case for morphosyntactic convergence", *Bilingualism: Language and Cognition*, 7 (2), 125-142.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.

PARRONDO RODRÍGUEZ, J. R. (2004): "Modelos, tipos y escalas de evaluación", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

POTOWSKI, K. (2007): *Language and Identity in a dual immersion school*, Clevedon: Multilingual Matters.

POTOWSKI, K. (2004): "Spanish Language Shift in Chicago", *South West Journal of Linguistics*, 23, 1.

PRATI, S. (2007): *La evaluación en español lengua extranjera*, Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

RICENTO, T. y B. BURNABY (1998): *Language and Politics in the United States and Canada*, London: Lawrence Erlbaum Associates.

SILVA-CORVALÁN, C. (2001): *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington, D.C.: Georgetown University Press.

SILVA-CORVALÁN, C. (1996): *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*, Oxford: Clarendon.
VANDERGRIFT, L. (2006): *Proposal for a Common Framework of Reference for Languages for Canada*, Ottawa: Canadian Heritage.