

## **Los estándares nacionales para el aprendizaje de segundas lenguas en la formación de maestros de español en Estados Unidos: Desafíos presentes y del porvenir**

Michael Vrooman  
Grand Valley State University, Allendale Michigan. Estados Unidos

Para ayudar a facilitar una conversación sobre la realidad educativa en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras en EE.UU., convendrá comenzar con un chiste ilustrativo y bien conocido entre muchos docentes en el país.

- ¿Cómo se llama una persona que habla tres idiomas?
- Trilingüe.
- ¿Cómo se llama una persona que habla dos?
- Bilingüe.
- ¿Cómo se llama una persona que sólo habla uno?
- Americano.

Esta triste realidad se refleja claramente en cifras publicadas por El Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, o ACTFL, por sus siglas en inglés, sobre el número de estudiantes en EE.UU. que adquieren un nivel básico de competencia en una segunda lengua. El contacto limitado que tienen los estudiantes americanos con lenguas extranjeras en el sistema escolar, típicamente no más de dos años por ser, por lo general, asignaturas optativas, condiciona, lamentablemente, que sean mínimos dichos niveles. El porcentaje de estudiantes en las escuelas secundarias y en los programas universitarios que sí adquieren un nivel funcional de competencia en la L2 se calcula de 3 y 5 por ciento, respectivamente. Además, muchos de éstos son de familias bilingües (ACTFL, 1987). Pese a la incorporación de modelos de enseñanza basados en los estándares al nivel nacional en los años 90, el promedio de años de estudio de lenguas no ha cambiado (Draper y Hicks, 2002).

A pesar de una larga historia de enseñanza de diversas lenguas en EE.UU. (véase la obra de Crawford), y el vaivén político y social asociado con varios intentos a lo largo de los últimos tres siglos de restringir y promover el uso de otras lenguas, o sea, aparte del inglés, el país carece de una política lingüística oficial. El sistema educativo estadounidense se caracteriza por su carácter descentralizado; consecuentemente, el

gobierno federal ejerce una autoridad limitada sobre los estados en cuestiones de educación. A la vez, la fuerte influencia asimiladora del país ha hecho que los hijos de inmigrantes, por lo general, tengan conocimientos muy limitados de la lengua de sus padres, al contrario del patrón de transferencia intergeneracional que antes contaba con por lo menos tres generaciones.

Algunos han clasificado de esquizofrénica la política de enseñanza de lenguas en EE.UU., que, por una parte, obliga a muchos alumnos en los centros educativos al nivel superior y universitario a cursar como máximo dos años de lengua, y por otra, a restringir el desarrollo funcional de las lenguas que ya saben diversos grupos. A pesar de estas realidades, el país viene experimentando un creciente reconocimiento de diversas necesidades lingüísticas, un despertar motivado principalmente por factores económicos y, tal vez de mayor rango dado ciertos eventos recientes, políticos. Dicho reconocimiento se ve en la incorporación de lenguas extranjeras como asignatura del currículo central en los años 90 (Goals 2000). Además, se ve articulado en numerosas publicaciones, entre las cuales citaremos dos de suma importancia, tanto para un buen entendimiento del estado actual de la enseñanza de lenguas en el país, como para el futuro del mismo.

La primera, los Estándares para el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras: Preparándose para el Siglo XXI, publicada en 1996, resume las metas generales para los programas de lenguas extranjeras, desde el kínder hasta el cuarto año de universidad. Estos estándares no constituyen un programa curricular determinado, ni proponen una metodología particular, sino más bien sirven de guía para la articulación coherente de un programa de lengua extranjera. Establecen la base para la articulación de una serie de metas, conocidas comúnmente como «Las Cinco Cs» por comenzar todas con la letra «C». Son: Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones, y Comunidades. Cada meta incorpora de dos a tres estándares que describen lo que deben saber y saber hacer los aprendices de lengua.

El segundo documento, los Estándares de Programa para la Preparación de Maestros de Lenguas Extranjeras (Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers), publicado en 2002 en consonancia con el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación de Maestros (National Council for Accreditation of

Teacher Education, NCATE), resume la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en el país. Además, presenta una descripción de la base de conocimientos que apoya la articulación de los estándares, y ofrece un bosquejo de cómo se alinean los estándares con otras entidades pedagógicas nacionales. Los autores del documento hacen hincapié en el carácter inicial del mismo cuando dicen, «...que representan el principio de una reconceptualización de la enseñanza de lenguas extranjeras (10).»

El componente de estos estándares de preparación de maestros de lengua de trascendencia singular es la articulación, de manera explícita, y por primera vez en la historia del país, de los niveles básicos de competencia en la segunda lengua para sacar la credencial de maestro o maestra de lengua extranjera. Tal exigencia presenta un desafío nuevo y mensurable tanto para los aprendices mismos como para los departamentos de lenguas modernas, los cuales tendrán que asegurarse de que los estudiantes inscritos en sus programas avancen adecuadamente en términos de su competencia lingüística a lo largo de su programa académico. Puesto que todos los estados o han adoptado o adaptado estos estándares de preparación profesional en la formulación de sus propios estándares estatales, sirven para establecer una base común al nivel nacional. A partir de ahora, todos los maestros tendrán que demostrar cierto nivel de competencia, de acuerdo con los criterios de ACTFL, para la credencial inicial de maestro o maestra de lengua extranjera.

Asimismo, los futuros maestros y maestras se ven obligados a tomar unas pruebas estandarizadas para sacar la credencial, pruebas que, mayoritariamente de tipo selección múltiple, cubren el material básico de conocimientos lingüísticos, culturales, literarios y de pedagogía. Algunas, como es el caso de lenguas, incluyen tareas adicionales de actuación para medir el nivel de competencia de las destrezas orales y escritas.

La organización ACTFL ha creado dos herramientas para medir la competencia oral en una segunda lengua. Estas dos herramientas son la OPI (Oral Proficiency Interview) y la SOPI (Simulated Oral Proficiency Interview). Por el momento, ACTFL ofrece estas entrevistas en las siguientes lenguas: alemán, árabe, chino, español, inglés como segunda lengua, francés, japonés, y ruso.

La entrevista OPI es una herramienta que mide la competencia desde un punto de vista global, basándose en la evaluación de cuatro aspectos como se puede observar en la table I, incluida en el apéndice. Aunque se tiene libertad para escoger las preguntas y situaciones, la estructura es rigurosa y tiene un formato que todos los entrevistadores deben seguir. En la entrevista se ofrecen oportunidades para usar la lengua efectivamente y en situaciones de la vida real. La actuación de cada persona entrevistada no se compara con la actuación de otra persona sino con los niveles descritos por ACTFL.

Hay algunas diferencias entre los dos tipos de entrevistas de ACTFL. En la entrevista OPI dos personas se sientan delante de una grabadora. Después de un periodo de preguntas simples para romper el hielo, se pasa a hacer preguntas o presentar situaciones de cada nivel. Si el entrevistado no muestra un patrón de errores a ese nivel, se pueden hacer preguntas al próximo nivel, y así sucesivamente hasta que se llega al máximo nivel donde el entrevistado funciona con comodidad. La SOPI varía de la OPI en que no hay un entrevistador y un entrevistado sino que el entrevistado escucha en una grabación y graba sus respuestas al mismo tiempo (Koike, 1998). Una diferencia crucial es que la OPI se centra en el entrevistado: es interactiva y cambia su rumbo según la actuación en cada pregunta o situación pero la SOPI no puede adaptarse al nivel del entrevistado, todas las personas reciben las mismas preguntas. Un beneficio de este tipo de entrevista es que es más fácil de administrar y más barato cuando se usa con un grupo grande de personas. La decisión entre usar OPI o SOPI depende de las circunstancias específicas en cada caso.

Los resultados de estas entrevistas son los datos con los que se identifica a un aprendiz o hablante de una lengua con un nivel determinado de competencia en la escala global. Los niveles posibles también han sido definidos de manera estándar por ACTFL. La estandarización de estos niveles ha causado cambios beneficiosos en la enseñanza de las segundas lenguas en Estados Unidos.

La tabla I, incluida en el apéndice, refleja los niveles de ACTFL para la competencia oral en la segunda lengua pero también se pueden aplicar a otras habilidades como la escritura, por ejemplo. Como se puede ver en la tabla, la competencia se mide por la habilidad de crear lenguaje respecto a cuatro aspectos

como se ha mencionado antes: funciones globales, contextos o contenidos, precisión, y el tipo de texto. Lo que merece enfatizarse es el hecho de que estos niveles no hacen mención de los puntos gramaticales que los entrevistados dominan o dejan de dominar, sino que se enfocan en lo que ellos pueden hacer con el lenguaje en ciertos contextos (Buck et al, 1989). Aunque no se ve en esta tabla, cada nivel, excepto el superior, tiene tres sub-niveles: alto, medio y bajo. Esto hace un total de diez niveles de competencia. Otros han usado la figura de una pirámide invertida para representar la magnitud del material que hay que controlar para llegar a ser un hablante al nivel superior. Es interesante comentar que muchos hablantes nativos de una lengua no pueden ser caracterizados al nivel superior ya que la habilidad a ese nivel se define como la de un hablante nativo educado.

El nivel avanzado, el cual es de especial interés aquí, se caracteriza por crear lenguaje al nivel de párrafos, orales en este caso; no ya de oraciones aisladas sino ideas conectadas a un nivel más sofisticado. Una persona a este nivel maneja sin dificultad todos los marcos temporales y puede ser comprendida por interlocutores que no estén acostumbrados a interactuar con hablantes no nativos de la lengua, por ejemplo personas que no sean instructores de lengua que están acostumbrados a la interacción con los estudiantes y, por consiguiente, pueden descifrar cierto tipo de errores típicos. Aunque las personas a este nivel cometen errores, éstos no dificultan la comprensión.

ACTFL guarda celosamente los derechos de usar sus entrevistas OPI oficialmente. Las personas que desean recibir un título de entrevistador oficial deben asistir a un taller intensivo, organizado por ACTFL, y completar los requisitos para la certificación antes de que pasen nueve meses. El requisito final es enviar a la organización ACTFL ocho entrevistas con las correspondientes evaluaciones de nivel que se les asignaría. Interesantemente, la habilidad del entrevistador no sólo se basa en atribuir el nivel de competencia correcto de una persona/estudiante entrevistado, sino que es la responsabilidad de desarrollar una entrevista perfecta. En una entrevista perfecta se le darán al estudiante las oportunidades necesarias para mostrar que al menos funciona en un nivel pero también oportunidades para mostrar si puede funcionar al nivel inmediatamente superior.

Aunque hay muchos instructores de español en Estados Unidos que, obviamente, no han recibido entrenamiento oficial para cómo administrar estas entrevistas (entre otras razones, este entrenamiento es un proceso económicamente selectivo), de todos modos, están familiarizados hasta cierto punto sobre lo qué son los propósitos y los niveles y las usan extraoficialmente.

La aplicación y resultados de estas herramientas para la medida de la competencia pueden tomar lugar no sólo en el examen en sí, sino también como una ayuda en la planificación de las actividades para el salón de clase que van dirigidas a la competencia oral; al mismo tiempo, otro beneficio es la observación de que podemos decir objetivamente que una persona al nivel X puede hacer y no aquello; esto tiene consideraciones importantes para el currículo (Liskin-Gasparro, 2000). Por ejemplo, se usan en la sala de clase situaciones de la vida real cuyo éxito depende de la negociación de significado. Fuera de la enseñanza, se usan las entrevistas al nivel de gobierno, por ejemplo, para entrevistar a personas que tendrán que vivir en un país extranjero mientras trabajan para el servicio exterior estadounidense, o también en el sector de la empresa privada cuando personas van a trabajar a otro país.

Los programas de preparación de maestros presentan algunas variaciones de estado a estado. Aquí se usará el ejemplo del programa en Grand Valley State University en Grand Rapids, Michigan, una institución pública de unos 22.000 estudiantes. Los requisitos para los futuros maestros de español incluyen 36 créditos o 12 cursos en español después de haber estudiado o pasado un examen de los dos primeros años elementales. Estos 12 incluyen cursos en escritura y conversación, civilización y cultura, literatura, un curso de gramática avanzada del español, un curso de introducción a la lingüística y finalmente un curso de metodología de la enseñanza. Este último curso incluye un porcentaje de horas prácticas: visitas a escuelas, ya sea de observación o de participación. Por el momento, aunque se les recomienda a los estudiantes la experiencia de la inmersión en un programa en el extranjero, no forma parte de los requisitos.

Varias investigaciones sobre los niveles de competencia alcanzables en diversas lenguas, en condiciones ideales, señalan que se requiere un promedio de 720 horas de instrucción para llegar al nivel avanzado-bajo en español, el nivel mínimo que se les

exigirá a estos futuros maestros en el examen del estado de Michigan. Para sacar la credencial universitaria en lengua extranjera se cursan un total de 36 créditos académicos, o sea, alrededor de 500 horas de contacto formal en cursos avanzados (Omaggio 2001: 21-27). Obviamente, de momento, sería casi imposible para la mayoría de los aprendices en nuestro sistema académico llegar al nivel avanzado-bajo dentro de la esfera académica de los programas K-16 (de kínder hasta cuarto año en la universidad).

### **Desafíos**

La frustración es evidente a todos los niveles en el proceso de la preparación de futuros maestros de español. Anecdóticamente, se puede decir que cuando se les informa a los estudiantes del hecho de que deberán alcanzar el nivel avanzado bajo en su examen del estado de competencia oral, su reacción es, primeramente, de ignorancia. Muchos no están familiarizados con el proceso en absoluto. Después del momento de ignorancia, intentan razonar de una manera simplista y errónea que para la enseñanza al nivel elemental o secundario, un nivel más bajo de competencia oral debería ser suficiente. Sus percepciones sobre el nivel funcional no son adecuadas. Desde el punto de vista de los profesores que preparan a los futuros maestros, la reacción es equivalente a la de un alpinista al pie de una montaña altísima. ¿Cómo vamos a llegar allí con todos nuestros estudiantes, futuros maestros, y qué herramientas nos pueden ayudar en este proceso? Una de estas herramientas es sin duda la necesidad de un requisito de inmersión en la lengua, ya sea en un país hispanohablante o en EE. UU. Este es un requisito que, de momento, sólo unas pocas universidades han adoptado.

Uno de los retos principales sigue siendo la articulación de programas de lengua a largo plazo que promuevan el verdadero desarrollo funcional de la lengua meta, o sea, programas de carácter tanto vertical como horizontal. Hacen falta programas que abarquen e incluyan una rica variedad de contenido académico de diversas materias escolares, más allá de los saberes puramente gramaticales. Hacen falta también programas coherentes que articulen y evalúen el desarrollo de la competencia comunicativa inicial hasta los máximos niveles alcanzables dentro del contexto escolar, y que éstos se basen en una visión amplia sin perder de vista el objetivo principal, o

sea, fomentar el desarrollo de las habilidades expresivas y comprensivas de los aprendices.

La articulación de los estándares para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas durante la última década engendra expectativas de una mejora considerable de la situación docente en los salones de lengua extranjera del país. Ofrecen estos estándares, ante un público poco acostumbrado a reflexionar sobre temas de lengua, una visión de lo que suponen diversos usos significativos de lenguas. Establecen unas pautas para lograr niveles verdaderamente funcionales de lengua, y los medios para evaluarlos.

### **Bibliografía**

ACTFL Oral Proficiency Guidelines: [www.actfl.org/files/public/pdf](http://www.actfl.org/files/public/pdf)

ACTFL Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers.

<http://www.actfl.org/files/public/ncate2002.pdf>

ACTFL Public Awareness Network Newsletter: A Bimonthly Report on Foreign Language and International Studies 6, nú. 3 (May 1987).

ACTFL Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21<sup>st</sup> Century.

<http://www.actfl.org/files/public/execsumm.pdf>

Buck, Kathryn / Byrnes, Heidi / Thompson, Irene (eds.) (1989): *The ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*. Yonkers, NY: ACTFL.

Crawford, James (1999): *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*. 4<sup>a</sup> ed. Los Ángeles, CA: Bilingual Education Services.

Draper, Jaime B. / Hicks, June H. (2002): *Foreign Language Enrolments in Public Secondary Schools*. Fall 2000. ACTFL.

<http://www.actfl.org/files/public/Enroll2000.pdf>

Goals 2000. (1994). <http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/intro.html>

Klee, Carol / Koike, Dale (2003): *Lingüística Aplicada*. Yonkers, NY: John Wiley & Sons, Inc.

Koike, Dale (1998). "What happens when there's no one to talk to? Spanish foreign language discourse in oral proficiency interviews." In Richard Young / He, Agnes



**FIAPE.** I Congreso internacional: *El español, lengua del futuro*. Toledo, 20-23/03-2005

(eds.), *Language Proficiency Interviews: A Discourse Approach*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 69-98.

Liskin-Gasparro, Judith (2000). "The proficiency movement: Current trends and a view to the future." In Benjamin Kagan / Rifkin, Olga (eds.), *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures*. Bloomington, IN: Slavica, pp. 9-28.

Omaggio-Hadley, Alice (2001): *Teaching Language in Context*, 3<sup>a</sup> ed. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Swender, Elvira (ed.) (1999): *ACTFL OPI Tester Training Manual*. Yonkers, NY.

## Apéndice

Tabla I. Criterios de evaluación de ACTFL – El habla (Koike, 2003)

Nivel de Capacidad de Expresión	Funciones Globales	Contexto/Contenido	Precisión	Tipo de Texto
Superior	Discurrir sobre temas de manera prolongada, respaldar opiniones y expresar hipótesis. Tratar una situación lingüística poco común.	La mayoría de los escenarios formales e informales. Una vasta gama de temas de interés general y algunos campos especiales de interés y competencia personal.	Ningún patrón de error en las estructuras básicas. Los errores nunca interfieren en la comunicación ni distraen al hablante nativo del mensaje que se le está transmitiendo.	Discurso Prolongado
Avanzado	Narrar y describir en los marcos temporales principales y tratar con eficacia una complicación lingüística no prevista.	La mayoría de los escenarios informales y algunos de los formales. Temas de interés personal y general	Los hablantes que no están acostumbrados a tratar con hablantes que no son nativos pueden comprender sin dificultad.	Párrafos
Intermedio	Crear utilizando el idioma, iniciar, mantener en pie y concluir conversaciones simples, preguntando y respondiendo a preguntas sencillas.	Algunos escenarios informales y una cantidad limitada de transacciones. Temas familiares predecibles relacionados con las actividades diarias.	Con el auxilio de alguna repetición, los hablantes acostumbrados a tratar con hablantes que no son nativos pueden comprender.	Oraciones separadas
Principiante	Comunicar en grado mínimo utilizando formulas aprendidas, palabras rutinarias, listas y conjuntos de palabras.	La mayoría de los escenarios informales. Los aspectos más comunes de la vida diaria.	Aún a los hablantes acostumbrados a tratar con hablantes que no son nativos les resulta difícil comprender.	Palabras aisladas y conjuntos de palabras

"Reprinted with the permission of the American Council on the Teaching of Foreign Languages."