LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS DE ESPAÑOL EN LA ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS: EL RETO DE LA PLURALIDAD

BEGOÑA SÁEZ MARTÍNEZ
Escuela Oficial de Idiomas de Sagunto

Desde la creación en 1911 de la Escuela Central de Idiomas de Madrid y de la apertura de la cátedra de Lengua y Literatura Castellanas (Real Orden de 30 de mayo de 1911) para enseñar español a aquellos alumnos extranjeros interesados por motivos de estudio o por su cargo o profesión[1], hasta hoy, es indudable que el escenario ha cambiado. A raíz de los flujos migratorios se han incorporado otros actores a los etiquetados comúnmente como extranjeros. Estos cambios sociales han suscitado importantes reflexiones como las recogidas en el *Manifiesto de Santander* (2004) y que han visto su continuación en las llamadas *Propuestas de Alicante* (2006). Sin embargo, desde mi experiencia concreta a partir del curso 2001 como profesora de español en este contexto educativo y en escuelas como Castellón y Sagunto no dejan de sorprenderme varias cuestiones.

La primera es que en ocasiones docentes de español de la misma institución educativa en centros urbanos y que cuentan con una larga experiencia me pregunten si en mis clases tengo inmigrantes, como si se estuviera dando por sentado la diferencia entre alumnado extranjero / alumnado inmigrante. Parece como si estuviéramos pensando en enseñanzas de distinta categoría. Por ello, me planteo: ¿es que estas escuelas no contemplan la nueva realidad multicultural? ¿En estos centros el alumnado responde a un único perfil socioeconómico y cultural? ¿Sigue matriculándose la misma tipología de alumno que hace casi un siglo, interesado o por motivos de estudio o por su cargo o profesión? ¿Son estas motivaciones las que explican que se piense que antes el alumnado era mejor, con un nivel más alto?

Ideas como estas, sobre las que parecen pesar ante todo las diferencias económicas y prejuicios etnocéntricos, llegan incluso a la conciencia de determinados alumnos. Pongo un ejemplo reciente. En unas jornadas sobre "Inmigración y medios de comunicación", organizadas por el Ayuntamiento de Sagunto en diciembre de 2006, se pidió la colaboración del centro. Para preparar la actividad en clase partimos de la siguiente pregunta planteada en determinados niveles: ¿cómo os percibís en los medios de comunicación? ¿Cómo refleja el imaginario mediático la inmigración? En uno de los grupos de 2º nivel que contaba con alumnos procedentes de Marruecos, China, Taiwan, Rusia, Japón, Bulgaria, Holanda, Suiza e Inglaterra, una alumna suiza un tanto ofendida contestó taxativamente que ella no era una inmigrante, algo que después matizó diciendo que no era una inmigrante económica. Este ejemplo que apunta a las desigualdades y no a las diferencias entre los alumnos puede resultar anecdótico o aislado, pero no lo es. El aula multicultural si el profesor sabe gestionarla puede ser un buen campo de entendimiento o bien un lugar en el que pueden aflorar muchos prejuicios y hasta comportamientos racistas.

La segunda cuestión es que a veces docentes de español pertenecientes a otros contextos educativos (EPA, Universidad, IES) se sorprendan de que nosotros también enseñemos español a todo tipo de personas. Esta situación supone sin duda la gran descoordinación existente entre docentes e instituciones, así como la falta de información al respecto, hechos cuya superación contribuiría a mejorar nuestras prácticas. Muchas veces por ejemplo, en un municipio se ofertan los mismos cursos en idénticos horarios restringiendo la oferta y las alternativas. Otras ni siquiera los ayuntamientos saben que existen varios centros donde poder estudiar español. Un buen acercamiento a estas cuestiones es el que realiza García Parejo (2004). Sin embargo, es de notar que a lo largo de su artículo, centrado en la enseñanza de español a inmigrantes adultos, no aparece ninguna mención a las Escuelas Oficiales de Idiomas.

[1] Sobre la historia y evolución de esta institución educativa que con fondos públicos se dedica exclusivamente a la enseñanza de lenguas extranjeras y la evolución de los cursos de español para extranjeros, v. Morales (2000: 39-54). Es de notar que la flexibilidad inicial para acoger a este tipo de alumnado ha sido sustituida por rígidos procesos burocráticos. Por ejemplo, en el año 30 se es consciente de que los extranjeros tienen dificultades por su estancia temporal en el país para asistir a cursos anuales. En 1953 se dictan normas para las clases de español que permiten al alumno formalizar la matrícula o ser calificado en cualquier momento del año si por tener que ausentarse del país u otro motivo justificado no llega a la fecha de terminación oficial del periodo de clases. Junto a estos aspectos externos que habría que reconsiderar, hay que tener presente el hecho de que la programación de los cursos de español, si queremos atender por completo a la heterogeneidad reinante, no se puede diseñar siguiendo las mismas pautas de idiomas como francés, italiano o inglés, por ejemplo.

La tercera cuestión es que debido al impacto académico que pesa sobre las Escuelas Oficiales de Idiomas al ser centros certificadores, el poder real de convocatoria quede restringido a determinados alumnos. Esta repercusión o efecto rebote genera en muchos casos un desconocimiento o una falsa idea de la institución en cuestión, que a mi modo de ver es y ha de seguir siendo ante todo una buena opción de enseñanza pública que debe estar abierta a todo el mundo. Desde este presupuesto defiendo que las Escuelas Oficiales de Idiomas han de facilitar su acceso a todo tipo de alumnado en pie de igualdad.

Asimismo en ocasiones la ansiedad que provoca el evaluar para certificar lleva a desajustes entre formación y evaluación. Parece así como si para poder mantener el prestigio de una institución tuviera que hacerse una criba del alumnado o se olvidara y hasta marginara a otro tipo de alumnado que queda lejos de ese aprendiz ideal y teórico que se presupone en el currículo; un aprendiz sin historia, como diría Peirce (1995), que a mi modo de ver a veces se impone de forma tiránica y nos lleva a convertir la evaluación en un sistema para detectar lo que un alumno no sabe, en lugar de valorar e incentivar lo que sabe. Mi propia inexperiencia en los primeros años me llevó muchas veces a caer en este error y seguir pautas como la de, por ejemplo, establecer para superar la evaluación final el porcentaje del 60% mínimo en cada destreza y no del 50% total, ponderación que si bien podía funcionar en otros departamentos didácticos, no funcionaba en el de español. Al final la evaluación servía para clasificar y jerarquizar, consistía en haber ido sumando puntuaciones como en una caja registradora, como si estas cifras pudieran capturar de verdad el grado en que los estudiantes habían interiorizado el idioma. Habíamos evaluado por tanto el rendimiento, pero ¿qué había ocurrido con el aprendizaje?

Pero además el espejismo de este aprendiz ideal puede llevarnos sobre todo a un tratamiento homogeneizador que no tiene en cuenta las peculiaridades lingüísticas de todos los alumnos, algo que a su vez puede conducirnos a hablar de alumnos con problemas y no a disponer de elementos para analizar los problemas concretos de los alumnos y sus características específicas. Pongo un ejemplo clásico, el alumnado chino. Cuántas veces se ha formulado la eterna pregunta: "¿y qué hacemos con los chinos?", seguida de comentarios como: "es que les cuesta mucho", "retrasan a la clase", "estudian mucho pero no alcanzan el nivel", etc., para después plantear la posibilidad de concentrarlos fuera de la clase multicultural en aulas formadas exclusivamente por este colectivo. No entro a valorar si se trata de una situación perjudicial o beneficiosa, ya que, como analiza Méndez (2004), dependerá de los resultados obtenidos en cada ocasión concreta.

En cualquier caso, lo que sí es cierto es que dependerá del profesor y de la situación de cada escuela oficial el poder formar grupos uniculturales y unilingües, algo que entonces también podría plantearse ante otros colectivos: alemanes, noruegos, rusos, árabes, y por qué no brasileños, por ejemplo y hasta ya puestos por edades. Ahora bien, la realidad es otra y ahí está el verdadero reto: la clase multicultural y plurilingüe que durante cada curso académico será variable, como variables serán las expectativas, motivación, interés o compromiso por parte de cada alumno en concreto.

Otra cuestión ligada a todo ello es el impacto social que para nuestros alumnos tiene un centro de aprendizaje de idiomas y formación como la Escuela Oficial; muchos llegan porque los matricula un conocido, otros por los horarios, algunos porque quieren un título, otros porque piensan que es una escuela o academia barata, otros porque desean, como ellos dicen, hablar español correcto y otros llegan tras tener conocimientos de español por prueba de acceso y comentan que no se matricularon antes porque les habían dicho que era muy difícil, como si con ello se estuviera marcando la diferencia entre listos y tontos. Y así tenemos alumnos que cuando suspenden se sienten indignados y dicen que no volverán más, los que se sienten estresados por el ritmo de trabajo en las clases, los que esperan que el profesor hable en inglés, los que acuden para socializar durante las dos horas lectivas y piensan que no serán evaluados, los que desconocen por completo la importancia de ser evaluado para poder matricularse oficialmente en otro nivel, los comprometidos en su proceso de aprendizaje que se desmoralizan al no superar el curso y un largo etcétera.

Y aquí surgen varias preguntas y reflexiones fruto de mi experiencia docente que paso a enumerar:

1. El eslabón perdido:

Con ello me refiero al hecho de por qué razón tras haber superado un nivel parece no existir una transición gradual entre niveles, algo que pretende resolver el nuevo plan curricular y confío en que resuelva. ¿Por qué, por ejemplo, tras cursar dos años de español el tercer curso resulte imposible para determinados alumnos? ¿Por qué tras superar el antiguo ciclo elemental haya alumnos que fracasen en el ciclo superior? ¿Por qué tras repetir dos veces primero, se tenga que repetir dos veces segundo y así sucesivamente en cursos posteriores? Obviamente en todo ello, parto de un alumno que se compromete con su proceso de aprendizaje, que trabaja en el aula y fuera de ella, que se preocupa por mejorar y superar sus dificultades siguiendo las orientaciones del profesor, etc.

2. La criba:

Muchas veces he constatado que determinados cursos, sobre todo avanzados y superiores, suelen estar compuestos por alumnos que responden casi siempre al mismo perfil (rumanos, rusos, italianos, etc.). Por

ello, me pregunto: ¿Por qué determinados alumnos (chinos, árabes) en entornos específicos (poblaciones pequeñas) no suelen llegar a los cursos superiores? ¿Por qué a determinados alumnos el aprender español les tenga que suponer una inversión de años parecida a la de estudiar una carrera universitaria? ¿Tiene sentido que un alumno tenga que repetir años y años el mismo curso y no obtenga el rendimiento mínimo esperado? ¿Dónde está el problema? ¿Acaso en el alumno o más bien en el programa de estudios que no contempla ni se adecua a las dificultades lingüísticas del candidato? ¿Aprender un idioma ha de parecerse a veces a una carrera de obstáculos?

3. Los beneficios o la estafa de la evaluación continua:

Siguiendo la normativa específica de evaluación en las Escuelas Oficiales de Idiomas en nuestra programaciones queda recogido, entre otros procedimientos (diagnóstico, aprovechamiento), el sistema de evaluación continua en términos como los que, por ejemplo, aparecen recogidos en la hoja informativa de la Escuela Oficial de Idiomas de Castellón para el curso 2006/7, dentro del epígrafe sobre las normas para el alumnado oficial presencial y que reza en estos términos:

> la valoración del rendimiento educativo del alumnado oficial se someterá al principio de evaluación continua, es decir se hará un seguimiento del trabajo del alumno con el objetivo de ir anotando su rendimiento a lo largo del curso. A los alumnos se les evaluará su progresión a lo largo del año académico, su participación en clase, así como también todo el trabajo realizado, pero no hay que olvidar que sólo se aprobará el curso si se superan los porcentajes mínimos de la programación.

Esta matización tan importante para nosotros como docentes, induce muchas veces a confusión y a frustración para nuestros alumnos. La confusión se puede salvar aclarándola siempre que sea posible, pues es muy difícil trasmitir esa información desde los primeros días en un curso de principiantes absolutos. Sin embargo, la frustración del alumno es más preocupante. Al hablar de confusión me refiero a que en ocasiones hay alumnos que entienden este procedimiento de evaluación como una recompensa total a su asistencia a clase, hasta el punto de que no pueden comprender cómo si han seguido todo el curso no han superado los contenidos mínimos de la programación.

Todos sabemos que para adquirir un idioma y dependiendo de cada individuo y nivel no es suficiente con asistir a clase. De ahí también nuestra tarea en concienciar al alumno en este aspecto y en la importancia que para él supone que sea él mismo quien tome el control de su propio aprendizaje.

Pero el problema que más preocupa es el que afecta a aquellos alumnos que comprometidos seriamente con su proceso de aprendizaje realizan todas las tareas programadas pero no consiguen superar la evaluación final, de aprovechamiento o sumativa. Y pienso no sólo en estudiantes chinos, sino también en alemanes y brasileños, por ejemplo. Si la evaluación continua está verdaderamente integrada en el trabajo de clase y se refiere a los objetivos y contenidos incluidos en las diferentes unidades didácticas que componen nuestra programación, entonces ¿qué razones impiden que este sistema sea más fructífero de lo que en ocasiones resulta?

Si tomamos en cuenta las propias reflexiones de profesores concienciados en el tema podemos llegar a varias conclusiones. Por ejemplo, Sánchez Salmerón (2000: 48) al aplicar este sistema en sus clases de inglés llega a la conclusión de que “no sólo los alumnos han trabajado de una forma más continua, también yo, como profesora, he trabajado más horas que en el sistema tradicional de evaluación”. Asimismo ella misma clarifica que parte de un grupo de 5º de inglés compuesto de 15 alumnos con un nivel de conocimiento bastante homogéneo: “Lo que se suele llamar ‘criba’ se había hecho en 4º y me encontraba ante un grupo de alumnos con bastante buen nivel, trabajadores y a los que ya conocía del curso anterior”, afirma.

De estas palabras me interesa retener dos aspectos: el primero, que este sistema implica un grado de esfuerzo notable para ambas partes y el segundo, que se haga mención a un grupo bastante homogéneo. En cuanto al grado de esfuerzo que todos sabemos que implica este procedimiento, lo menciono porque en ocasiones me ha parecido que se corre el peligro de entender la evaluación continua centrada exclusivamente en la participación del alumno en el aula o en el simple cumplimiento de las tareas marcadas por el profesor. Por ejemplo, cuando trabajamos la conversación en clase el alumno ha de saber que ésta es una buena oportunidad para practicar la expresión oral y recibir valoraciones constructivas. Lo que no concibo es que este ejercicio se convierta en un juego de puntuaciones basado en el número de veces que un estudiante toma la palabra. ¿Cómo va a tomar la palabra un estudiante tímido o con un nivel más frágil que otro? ¿Cómo va a tomar la palabra un japonés cuando ya ha oído a un rumano desenvolverse en una maravillosa fluidez? Está claro que cuando trabajamos esta destreza es el profesor quien controla y dirige la clase para potenciar la participación de todos, algo que en mi opinión no tiene nada que ver con tener que contabilizar el número de intervenciones y reflejarlo en una nota.

Por la misma razón, para mí los ejercicios, redacciones, lecturas, etc., que tengan que realizarse fuera del aula no han de premiar ni han de castigar, aunque a veces así lo hagamos como sucede por ejemplo, ante alguien que no se ha leído esa lectura llamada obligatoria. Hay que concebir esas tareas como una

forma de *entrenamiento* en el idioma y de ahí su conveniencia. Al ser imprescindibles para el aprendizaje se convierten pues en algo casi obligatorio, lo que de algún modo lleva a una especie de acuerdo tácito entre las partes implicadas. De la misma forma que cuando nos encontramos con un alumno que ante la expresión escrita nos dice: "es que a mi no me gusta escribir", "es que no sé escribir en mi idioma", hay que explicarle que tiene que hacerlo porque forma parte de los objetivos del curso y para conseguirlo tiene que practicarlo de la misma forma que cuando hace ejercicios gramaticales.

En este sentido concibo la evaluación continua como un sistema que ha de servir como herramienta de aprendizaje, una tarea que en la práctica es bastante complicada de realizar si tenemos en cuenta tanto el número de alumnos como la gran heterogeneidad de nuestro alumnado, hechos que la profesora Sánchez (2000) contemplaba y que los profesores Díaz y Domínguez (2001) también estudian como posibles inconvenientes a tener en cuenta porque pueden dificultar esta tarea. Asimismo como muy bien se recoge en el *MCER* (2002: 186) este tipo de evaluación:

> permite que se tenga más en cuenta la creatividad y las distintas cualidades, pero depende mucho más de la capacidad que tenga el profesor de ser objetivo; si se lleva a un extremo, puede convertir la vida en una prueba interminable para el alumno y en una pesadilla burocrática para el profesor.

Creo, sin embargo, que en realidad si nos despojamos del componente burocrático y no caemos en una excesiva pormenorización que nos haga perder una visión global de lo que el alumno es capaz de hacer y más allá de disquisiciones terminológicas, este procedimiento evaluador cuando se realiza con seriedad se concibe como algo formativo o se entremezcla con el concepto de evaluación formativa entendida como "proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje" (*MCER*, 2002: 186).

Pero el problema mayor a mi modo de ver no es tanto el acopio de información para observar qué objetivos va superando el alumno y cuáles no, como las razones por las cuales determinados alumnos no los superan, por qué no alcanzan los resultados previstos y cómo ha de hacer para superarlos, qué estrategias ha de poner en funcionamiento que le puedan ayudar a mejorar, qué es lo que en definitiva está fallando. Y aquí es donde entramos en el terreno más resbaladizo y que requiere de una gran tarea de investigación que abra nuevas vías de trabajo y de estudio sustentadas en la evaluación, como por ejemplo la consideración de cuáles son las dificultades de adquisición para estudiantes de lenguas próximas al español o más lejanas a éste, la proximidad o la distancia entre lenguas.

Es lógico que no se le puede pedir a un profesor que sepa todas las lenguas del aula, pero sí se le pueden proporcionar las guías necesarias o puntos de referencia para poder evaluar de forma consciente y sin dejar nada al azar, a toda la multiplicidad lingüística que conforma su alumnado. De hecho: ¿evaluamos igual la producción escrita de un principiante chino después de haber evaluado la de un rumano que no tiene por qué ser un falso principiante? ¿Evaluamos correctamente la redacción de un alumno árabe que de entrada gráficamente nos llama la atención? ¿Evaluamos correctamente a un británico con un acento muy marcado pero que no impide en absoluto la comunicación? ¿Evaluamos con los mismos criterios la capacidad real de un alumno coreano en la producción oral después de haber oído a un ruso, por ejemplo?

De ahí la necesidad de diseñar métodos más plurales que contemplen desde el punto vista contrastivo elementos claves para evaluar la evolución del alumno y que ante todo beneficien al aprendizaje, relativo tanto a la consecución de objetivos como a los resultados. Me refiero a un sistema que vaya más allá de ser un compendio de dificultades más comunes o de ser un análisis exhaustivo de la estructura gramatical y de los errores más frecuentes de todas las lenguas maternas de nuestro alumnado.

No en vano me pregunto: ¿acaso un estudiante X de español en su país de origen ha de invertir un sinfín de años para aprender español? ¿Se aborda la enseñanza y evaluación desde otra perspectiva cuando se realiza en un grupo homogéneo? ¿Se valora igual el error en un grupo homogéneo que en uno heterogéneo? ¿Cómo podemos lograr una evaluación más flexible, adaptativa, abierta y sobre todo inclusiva e integradora, si nos faltan instrumentos para dar respuesta a esta diversidad del aula plural? ¿Tiene el profesor que ingeniárselas para hacer acopio de materiales y recursos que le sirvan para acercarse a la lengua de sus alumnos y tener una idea general de la gramática de estas lenguas? ¿Es el profesor una supermáquina que puede controlarlo todo?

Es indudable que muchas veces la comprensión de todos estos fenómenos, el conocimiento de la enorme variedad de los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos son productos inconscientes de la experiencia y de la intuición del profesor, pero corresponde a los investigadores y a los formadores de profesores dotar de aportaciones en este ámbito. Y no me estoy refiriendo a que sirva para alimentar al mercado editorial que ha encontrado un enorme filón en el campo de E/LE y que muchas veces consiste en diseñar métodos pedagógicos nuevos en odres viejos.

En este sentido me planteo aprovechar la validez de los análisis contrastivos para entender mejor las dificultades de los alumnos, pero no en un sentido simplista que nos lleve a ver a cada alumno como un caso especial y que comete faltas distintas a las de los demás. Se trata más de prever problemas y

sistematizarlos independientemente de cual sea la lengua materna del estudiante, de determinar aspectos problemáticos en potencia que después se cumplirán o no en la práctica docente. Un caso muy común es, por ejemplo, el trabajo de la pronunciación, componente al que muchas veces por falta de tiempo se le presta muy poca atención y que sin embargo después es evaluado en la producción oral. También aspectos gramaticales como, por ejemplo, la presencia/ausencia de artículo, el uso de preposiciones, etc., requieren de enfoques dirigidos hacia la asimilación real de todos los alumnos, teniendo en cuenta la diversidad, con explicaciones sistematizadas que se basen más en nociones generales y de significado que en usos aislados.

En fin, hasta aquí me encuentro con más preguntas que respuestas. La última cuestión que me gustaría comentar es lo que denomino "más allá de la evaluación" y que viene suscitada a partir de actividades culturales organizadas fuera del aula con los alumnos como fiestas, celebraciones, visitas a museos, monumentos o simplemente cenas que ellos mismos proponen. En estos encuentros ha variado mi perspectiva como evaluadora al observar cómo interaccionan los alumnos fuera del aula y no en una prueba convencional como es el examen. Pongo un ejemplo: las dudas que se me presentaron ante aprobar o no a una alumna de tercer nivel se disiparon cuando la vi desenvolverse de forma sorprendente en una discusión política con un español. Quizá los nuevos retos estén, siguiendo a Moreno y Tuts (2005), en "deconstruir para construir", en aprender para enseñar y para evaluar y en no olvidar que innovar es en realidad modificar y transformar lo que se ha hecho.

Bibliografía

AA.VV (2004): *Manifiesto de Santander. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados.* http://www.cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/manifiesto.htm.

AA.VV (2006): *Propuestas de Alicante. II Encuentro de especialista en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*, Universidad de Alicante. http://www.marcoele.com/num/4/.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Cooperación Cultural: Anaya.

DÍAZ, Á. y N. DOMÍNGUEZ (2001): "La evaluación continua en las escuelas oficiales de idiomas", *Actas de las II y III Jornadas de EE.OO.II. de Andalucía*, Córdoba 1999, Ronda 2000, APEOIA, 9-28.

GARCÍA PAREJO, I. (2004): "La enseñanza del español a inmigrantes adultos", Sánchez, J. e I. Santos (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1259-1277.

MÉNDEZ MARASSA, E. (2004): *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos*, Memoria de máster dirigida por Teresa Bordón. http://www.aldeamix.com/personales/eleoriental/.

MORALES GÁLVEZ, C. et al. (2000): *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.

MORENO, C. y M. TUTS (2005): "Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas inmigrantes", *Glosas didácticas (revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas)*, n. 15, 5-18.

PEIRCE, B. N. (1995): "Social Identity, Investment, and Language Learning", *TESOL Quarterly*, vol. 29, n. 1, 9-31.

SÁNCHEZ SALMERÓN, A. I. (2000): "El día que descubrí la evaluación continua", *Hablemos de Idiomas*, Revista de la Asociación de Profesores de E.O.I de Andalucía, mayo, n. 0, 47-48.