

# ¿Qué le pasó al español?

## Cómo fue que las pruebas de alta exigencia condenaron a la educación bilingüe en mi escuela

**A**ndrés, un niño normalmente inquieto y lleno de energía, estaba temblando tanto que apenas podía sostener su lápiz. Oscar, que usualmente entraba al aula sonriendo y que me escribía notas de amor en su diario, rítmicamente golpeaba su cabeza contra el escritorio. Geovanny apenas podía mantenerse sentado; caminaba en círculos alrededor de su mesa, chocando contra las personas o muebles que se acercaban demasiado, murmurando con enfado hacia sí mismo.

Mirando a mi alrededor, realmente no podía creer que éstos fueran los mismos estudiantes de tercer grado con los que había comenzado el año escolar. El primer día de clases habían estado tan ansiosos por aprender.

Todos los alumnos en nuestra escuela bilingüe de preescolar a quinto grado estaban aprendiendo inglés. La mayoría provenía de familias que habían inmigrado de México hace relativamente poco tiempo, y la clase tenía dos recién llegados, uno de México y otro de Perú. Hasta el tercer grado, las clases impartidas a estos niños habían sido principalmente en español, con el desarrollo del inglés ocurriendo en dos sesiones por la tarde. Nuestro programa estaba diseñado para valorar el español y promover, sobre todo, la alfabetización en la lengua materna de los estudiantes, con el objetivo final de la alfabetización bilingüe. En tercer grado cambiamos al idioma inglés para la instrucción de las artes del lenguaje y matemáticas. Fue un cambio algo brusco, pero mis estudiantes habían



mostrado entusiasmo por aprender en inglés durante más tiempo. Y el año había estado lleno de exploración y preguntas acerca de nuestro mundo. Fuimos a la isla Alcatraz para aprender acerca de las aves nativas del lugar. Jugamos en las piscinas marinas y exploramos la fauna local en el acuario. Tuvimos como mascota a un cangrejo de río que incubaba a un montón de diminutos bebés cangrejos translúcidos. Estudiamos el sistema solar y rastreamos las fases de la luna. Hicimos maquetas para mostrar la estructura de una aldea Ohlone. Sin embargo, ahora, en abril, nos encontrábamos en silencio, cada uno mirando fijamente a un examen en inglés que acapararía un mes de nuestro tiempo de aprendizaje.

Yo estaba tan ansiosa como los niños. Caminaba detrás de ellos,

**POR GRACE CORNELL GONZALES**

**TRADUCIDO POR VANESA ORTIZ SOLÍS**

.....  
*Grace Cornell Gonzales es una editora de Rethinking Schools y actualmente está trabajando en la publicación Rethinking Bilingual Education, prevista para el 2017.*

*Vanesa Ortiz Solís fue dirigente política juvenil de izquierda, asesora en talleres de expresión oral y profesora de educación primaria en Matamoros, México. Actualmente radica en Calgary, Canadá.*



RICARDO LEVINS MORALES

mirando por encima de sus hombros, aterrorizada por cada respuesta incorrecta que veía. Me moría de ganas de recordarles sobre la vez que aprendimos ese truco en la clase de matemáticas, o sobre cómo habíamos revisado lo que significaba esa palabra en particular la semana pasada y comparado con su término afín en español. Por supuesto, sabía que no debía hacerlo.

También sabía que mi trabajo estaba en juego. Era mi segundo año en el aula. Aún me faltaban dos meses para obtener mis credenciales de enseñanza, todavía estaba a dos años de lograr mi plaza permanente. Empecé a enseñar sin entrenamiento o experiencia significativa, recién egresada de la universidad, a través de un programas de becas para educadores. Mi segundo

año fue mejor que el primero, pero todavía estaba muy lejos de ser una profesora segura y experimentada. Mi directora no dudaba en hacerme saber lo consciente que estaba de mis fallas.

No había manera razonable de hablarles a los niños sobre este examen. No recibiríamos los resultados hasta el otoño, así que no afectaría su pase al siguiente grado. Pero sí afectaría el índice de rendimiento académico de nuestra escuela (calificación API). A partir del quinto año del programa de mejoramiento académico, bajo la ley *No Child Left Behind* (Que ningún niño se quede atrás), esto era algo muy importante. También podría afectar mi trabajo. Mi directora ponía cuidadosa atención a cómo nuestros estudiantes mejoraban respecto al año anterior. Cada otoño, ella preparaba certificados

para cada uno de los maestros, que indicaban cuántos de sus estudiantes habían pasado de ser “insuficientes” a “elementales”, de “elementales” a “competentes”. Ella los presentaba delante de todo el personal, por lo que quedaba claro quién había “promovido” a 10 alumnos y quién había promovido solo a cuatro. Se esperaba que todos aplaudieran y parecieran felices de recibir los certificados y la dosis correspondiente de elogio público o vergüenza.

Mirando a Andrés, no me sorprendía que estuviera temblando. Su padre era un hombre intimidante, y casi me podía imaginar la conversación en su casa la noche anterior: “Andrés, ¡más vale que hagas tu mejor esfuerzo en esa prueba o no te dejaran pasar al cuarto grado!”.

Habíamos tratado de explicar a los padres de familia que este examen no afectaría las boletas de calificaciones de sus hijos o su pase al siguiente grado. Pero no nos sorprendió que no nos creyeran. No tenía sentido que la prueba por la que sus hijos llorarían y sufrirían por un mes entero fuera irrelevante para los niños.

Y, para ser justos, los resultados del examen STAR serían valorados de forma agregada, durante varios años, para determinar si los estudiantes podrían ser reclasificados como plenamente competentes en el dominio del inglés

## **Esto envió un mensaje fuerte y claro a partir de finales del segundo grado: cuando se trataba de exámenes, el inglés era el único idioma importante.**

al llegar a la escuela secundaria. En la secundaria, si es que todavía se clasificaban como parcialmente competentes en el dominio del idioma, entrarían en un sistema de seguimiento que podría limitar sus oportunidades en la escuela preparatoria o su futuro académico.

Evaluar con exámenes a los estudiantes que están aprendiendo inglés, algunos de ellos recién llegados, siempre conduce a una serie de problemas. Pero en nuestro programa bilingüe, diseñado para valorar y darle espacio al español, parecía una especie de traición de confianza. Durante los cuatro años que trabajé en mi escuela antes de trasladarme a otro distrito, vi cuánta confusión y perjuicio llegaron a generar las pruebas académicas estandarizadas de alta exigencia, tanto a los niños bilingües como a los propios programas bilingües.

### **La alfabetización bilingüe sucumbe ante el pánico de los exámenes**

Desde preescolar hasta el segundo grado, pasamos mucho tiempo

diciéndoles a nuestros niños lo importante que era el español. Trabajamos arduamente para hacer una separación entre las lenguas; los estudiantes solo hablaban español con su maestro titular y solo hablaban inglés con el maestro que les impartía dos sesiones de inglés por las tardes. En el tiempo correspondiente al español, proveíamos una instrucción de alta calidad en matemáticas y lectoescritura. Hacíamos hincapié en el vocabulario académico en español, centrados en la comprensión lectora y la escritura, y enseñábamos la fonética

y las convenciones lingüísticas del idioma. Todo esto iba de acuerdo con la filosofía de nuestro programa. Nuestra escuela estaba dedicada a ayudar a los estudiantes a desarrollar su español a largo plazo. Empezamos con una proporción 90/10 de español a inglés y trabajamos hasta lograr 50/50 en el tercer grado, lo cual era la proporción que el programa estaba destinado a mantener hasta el quinto grado. Se esperaba que los estudiantes se graduaran bilingües y con un dominio total de ambos idiomas, orgullosos de sus identidades y conectados a sus comunidades.

Pero, en California en ese momento, las pruebas anuales estandarizadas de alta exigencia iniciaban en segundo grado. Para el mes de abril de segundo grado, los estudiantes no habían recibido ninguna instrucción en inglés en las asignaturas de lectoescritura y matemáticas. Nuestra transición a la instrucción de inglés en estas materias iniciaba en el tercer grado. ¿Qué justicia había en evaluar a los niños, los maestros y los programas basándose en una prueba tomada en el

idioma equivocado?

La solución, al menos de acuerdo a nuestros administradores, llegó en la forma de un entrenamiento de preparación para la prueba. Se esperaba que los maestros de segundo grado tomaran tiempo de sus clases de español alrededor de un mes antes de la prueba. Durante este tiempo, cambiarían al inglés y enseñarían estrategias de preparación para los exámenes. La idea era que, con suficiente fuerza de voluntad, podrían compensar el hecho de que toda la vida educativa de estos niños hasta el momento (en lo que la lectoescritura y matemáticas se refiere) habían sido en su lengua materna. En lugar de una transición gradual hacia la instrucción de la lectoescritura en inglés al comienzo del tercer grado, los estudiantes fueron empujados a través del campo de entrenamiento de preparación para la prueba.

Esto envió un mensaje fuerte y claro a partir de finales del segundo grado: cuando se trataba de exámenes, el inglés era el único idioma importante. Su profesora, que solo había hablado en español antes, de repente cambió a inglés y empezó a hablar con ellos en ese idioma sobre cómo redactar una carta amistosa o las reglas para las comillas. Esta nueva información en una nueva lengua era tan importante que había interrumpido y suplantado todo el trabajo que se había estado haciendo hasta ahora en español.

Los problemas comenzaron en el segundo grado, pero no terminaron allí. En cuarto y quinto se suponía que los estudiantes tomarían las asignaturas de estudios sociales y ciencias en español. La idea era que siguieran ampliando su vocabulario y sus habilidades académicas de lectoescritura en su lengua materna durante estos bloques. Sin embargo, durante mi segundo año en la escuela, el cuarto grado cambió sus clases de ciencias a inglés debido a

las preocupaciones que existían sobre los resultados de los estudiantes en un examen estandarizado de ciencias que llevarían a cabo al final de ese grado. Esto tuvo efectos incluso en el quinto grado. De repente, nuestro programa bilingüe ya no parecía tan bilingüe. Cuando me fui de la escuela, la instrucción de cuarto y quinto grado ya era de facto en inglés y nuestro programa bilingüe se había convertido en un programa de transición que terminaba en el tercer grado.

### **Doble examen y dobles estándares**

Otra cosa que nos afectó con dureza como escuela bilingüe fueron los exámenes dobles. En ese momento se esperaba que los maestros de escuelas primarias bilingües en California aplicaran exámenes en ambos idiomas. Sin embargo, nuestro director nos dio a entender que los resultados de las pruebas en español realmente no eran importantes. Dado que los niños estarían exhaustos después de la primera ronda de pruebas, se nos pidió que aplicáramos primero el examen en inglés y luego el examen en español. Nunca observamos o analizamos las puntuaciones del examen en español, a pesar de que eran probablemente mejores indicadores de cuánto habían aprendido los estudiantes hasta ese momento.

Para enfatizar el hecho de que la prueba en español no era importante, los maestros tutores que no eran bilingües no estaban obligados a aplicarla a sus grupos. Nuestra escuela tenía dos tipos de maestros en estas circunstancias. En ambos casos, se unían en pares con maestros bilingües para enseñar a sus estudiantes durante las clases de español. Por ejemplo, en el tercer grado, mi compañera y yo intercambiábamos clases todos los días; ella enseñaba matemáticas en inglés a mis estudiantes y yo les enseñaba ciencias en español a sus alumnos. Sus

alumnos eran tan bilingües como los míos. Estaban en el mismo programa y habían recibido la misma cantidad de instrucción en español desde preescolar hasta tercer grado. Sin embargo, debido a que ella no tenía una credencial bilingüe, a sus estudiantes no se les pidió hacer una prueba estandarizada en español.

Por supuesto, la lengua no es el único problema con estas pruebas. Algunos estados permiten a los estudiantes elegir el idioma en la que realizarán las pruebas de lengua y literatura, y otros proporcionan las traducciones de las pruebas.

Sin embargo, evaluar a los estudiantes en su lengua materna no soluciona nada con respecto a los problemas de sesgo cultural en las pruebas estandarizadas. Hace poco para ayudar a los recién llegados y otros estudiantes que pueden no haber tenido acceso a la educación formal o la alfabetización en su lengua materna. No toma en cuenta la pésima calidad que en general presentan las traducciones ni el hecho de que las variaciones regionales en el vocabulario de un idioma como el español pueden ser muy confusas para estudiantes de diversos orígenes. No reconoce que los estudiantes bilingües no representan dos estudiantes monolingües en uno: el desarrollo de su lengua oral y lectoescritura en los dos idiomas avanza a un ritmo diferente y conforme a ejes distintos que la de sus compañeros que hablan un solo idioma. Sobre todo, no toma en cuenta la realidad del caótico pero dichoso trabajo de aprender a pensar, crear, y razonar—en un idioma o dos—y como nunca podrá ser captado haciendo clic a una respuesta de opción múltiple en una computadora o llenando un círculo A, B, C, D, o E con un lápiz número dos.

En lo que concierne a mis estudiantes, estaban obligados a tomar la prueba estandarizada completa, lectoescritura y matemáticas, tanto en inglés como en español. Trabajamos

en el examen martes, miércoles y jueves, durante dos horas por la mañana, alrededor de un mes. Como se puede imaginar, la instrucción no era de muy alta calidad en esos días. Nuestra administración quería que lo convirtiéramos en “algo divertido”. Tuvimos asambleas de motivación y aperitivos especiales cada mañana de la prueba. Pero no hay cantidad alguna de barras de granola que puedan hacer que los niños de 8 y 9 años de edad toleren tantos exámenes y tensión por tanto tiempo sin comenzar a colapsar.

### **¿Cuáles son las consecuencias?**

Nuestro distrito manifestaba su apoyo por los programas bilingües. Lo mismo hacían nuestros administradores. Es fácil decir que quieres que los niños sean bilingües y biculturales; pero cuando se alienta a escuelas y maestros para hacer algo, y luego se les castiga precisamente por hacerlo, hay un problema con el sistema.



Sabemos que la educación bilingüe promueve el éxito académico de los niños a largo plazo; los niños en los programas bilingües, al llegar a la secundaria, a menudo se desenvuelven académicamente a niveles más altos que sus compañeros en los programas monolingües (Thomas y Collier, 2002). Pero eso no quiere decir que los niños de segundo y tercer grado, que apenas han comenzado a practicar la lectura y la escritura en inglés, tengan un desempeño tan bueno en las pruebas estandarizadas como los estudiantes cuyo programa se imparte solo en



inglés. ¿Cómo podrían? Esperar resultados imposibles destina a los programas bilingües al fracaso. Al final del día, no es necesario aprobar leyes que prohíban la educación bilingüe con el fin de erradicarla. Un sistema de pruebas estandarizadas que castiga a las escuelas por alfabetizar en la lengua materna es, por sí mismo, suficientemente disuasivo.

No creo que Andrés, Oscar o Geovanny me hayan perdonado por ese mes en que los hice sentarse en silencio

importante. Durante el boicot de la evaluación MAP en el 2013 en Seattle, los maestros citaron específicamente los efectos negativos sobre los estudiantes bilingües emergentes como una de las muchas razones por las que creían que las pruebas estaban haciendo daño. En la Escuela Secundaria Internacional en Brooklyn, los maestros se unieron en 2014 para boicotear la evaluación del inglés del estado de Nueva York, mencionando lo inapropiada que era la prueba para su población estudiantil,

## **Nuestro programa bilingüe se había convertido en un programa de transición que terminaba en el tercer grado.**

en sus asientos y rellenar una hoja de respuestas con lápices número dos. ¿Por qué habrían de hacerlo? Tercer grado terminó con un mal sabor de boca, para ellos y para mí. Nunca recuperamos la alegría que habíamos sentido al comienzo del año, cuando creamos hábitats de cangrejos de río o cuando medimos nuestras sombras con tiza en el patio de recreo.

Los sistemas implementados durante mi segundo año de enseñanza—NCLB, el Programa de mejoramiento académico, calificaciones del API de California y las pruebas STAR—están dando paso a nuevos estándares, nuevos exámenes y nuevas formas de clasificar y castigar a las escuelas. Bajo la superficie, nada ha cambiado. Los exámenes de inglés siguen siendo las pruebas que cuentan, y los niños siguen sabiéndolo. Las escuelas bilingües todavía pagan por tratar de poner en práctica los programas bilingües.

Pero hoy en día, más familias, estudiantes y profesores están expresándose y actuando decididamente al respecto. Para muchos de estos defensores, las necesidades de los estudiantes que están aprendiendo el inglés son una consideración

cuya gran mayoría estaba aprendiendo inglés. Estos son solo dos de los muchos casos en que los maestros han defendido a sus estudiantes bilingües.

Como defensores de la educación bilingüe y como maestros en programas bilingües, es importante que nos unamos a estos educadores y hagamos oír nuestras voces. Necesitamos hablar acerca de cómo estas pruebas no demuestran y no pueden demostrar lo que nuestros estudiantes han aprendido o lo que nosotros hemos sido capaces de enseñar. Tenemos que evidenciar a los distritos cuando dicen que apoyan a las escuelas bilingües y luego las castigan por “bajo rendimiento”. De lo contrario, corremos el riesgo de ver más y más nuestros programas bilingües derrotados sin dar batalla. ■

### **REFERENCIAS**

Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence, UC Berkeley.