

szkoła sekolah skola  
 பள்ளி escola  
 ትምህርት ቤት مدرسة škola  
 పాఠశాల escola  
 школа مدرسة tsev kawm tsawv  
 سکول sekolah école  
 სკოლა paaralan  
 koulu स्कूल ishuri  
 ysgol مدرسة Schule  
 ուսումնարան בית-תפארת 学校 trường học

## GUÍA

**Más cerca del hogar: cómo ayudar a las escuelas en los países de bajos y medianos ingresos a responder a las necesidades lingüísticas de los niños**

Helen Pinnock  
 Pamela Mackenzie  
 Elizabeth Pearce  
 Catherine Young

## Bienvenido a CfBT Education Trust



CfBT Education Trust es una de las 50 principales organizaciones de beneficencia que proporciona servicios de educación para beneficio público en el RU y a nivel internacional. Habiéndose establecido hace más de 40 años, CfBT Education Trust tiene ahora una facturación anual que excede los £100 millones y emplea a un staff de 2,300 personas en todo el mundo que apoyan la reforma educativa, enseñan, asesoran, investigan y capacitan.

Desde nuestra fundación, hemos trabajado en más de 40 países alrededor del mundo. Nuestro trabajo involucra la capacitación docente y del liderazgo, el diseño curricular y los servicios para mejoras en la escuela. La mayor parte de nuestro staff presta servicios directamente a los estudiantes: en guarderías, escuelas y academias; por medio de proyectos para alumnos excluidos; en instituciones para delincuentes juveniles; y en centros de asesoría y orientación para jóvenes.

Hemos trabajado con éxito en la implementación de programas de reforma para gobiernos en todo el mundo. Entre los clientes gubernamentales en el Reino Unido están el Department for Education (DfE), la Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted), y autoridades locales. A nivel internacional, trabajamos con los ministerios de educación en Dubai, Abu Dhabi y Singapur, entre muchos otros.

El superávit que generan nuestras operaciones se reinvierten en la investigación y el desarrollo educativos. Nuestro programa de investigación – Evidence for Education – tiene como meta mejorar las prácticas educativas sobre el terreno y ampliar el acceso a la investigación en el RU y en el extranjero.

Visite [www.cfbt.com](http://www.cfbt.com) para más información

## Bienvenido a Save the Children



**Save the Children**

Save the Children es una organización independiente de beneficencia para niños a nivel mundial, que trabaja en 120 países. La visión de Save the Children es la de un mundo en el que todos los niños y niñas tengan asegurado el derecho a la supervivencia, la protección, el desarrollo y la participación. Nuestra misión es impulsar avances significativos en la forma en que el mundo trata a los niños y niñas, con el fin de generar cambios inmediatos y duraderos en sus vidas.

Save the Children hace campañas de cambios a largo plazo, además de brindar apoyo inmediato para mejorar las vidas de los niños. En el 2010, el trabajo en el área de educación de Save the Children alcanzó a más de 11 millones de niños. Save the Children realiza una investigación exhaustiva nacional e internacional en el área de educación, y es un socio en el proyecto de investigación internacional a largo plazo de Young Lives el cual estudia la naturaleza cambiante de la pobreza infantil.

Save the Children es miembro activo de Global Campaign for Education, una coalición internacional de organizaciones de beneficencia, ONGs, organismos de sociedad civil y sindicatos de educación que movilizan al público para presionar a los gobiernos a que proporcionen una educación gratuita para todos los niños que prometieron otorgar en el 2000.

Save the Children es una organización de beneficencia registrada en el RU, números 213890 (Inglaterra y Gales) y SC039570 (Escocia).

Para más información visite  
[www.savethechildren.org.uk](http://www.savethechildren.org.uk) y  
[www.savethechildren.net](http://www.savethechildren.net)

Las opiniones y puntos de vista expresados en esta publicación son las de los autores y de Save the Children, y no reflejan necesariamente los puntos de vista de CfBT Education Trust.

© CfBT y Save the Children

Copyright Internacional 2011 Todos los derechos reservados

Este informe está disponible para ser descargado en [www.cfbt.com/evidenceforeducation](http://www.cfbt.com/evidenceforeducation) y [www.savethechildren.org.uk](http://www.savethechildren.org.uk)

## Contenido

Acerca de las autoras	4
Reconocimientos	4
Lista de términos clave	5
Parte 1: Perspectiva general de los retos y soluciones para mejorar la lengua de la escuela	6
1.1. Introducción: encontrando un mejor enfoque de la lengua de la escuela	6
1.2. ¿Por qué se necesita un mejor enfoque de la lengua de la escuela?	7
1.3. Análisis: estructurando los sistemas educativos para un mundo multilingüe	10
1.4. Resumen: Mayores prioridades de acción	14
Parte 2: Asesoría para tomar medidas	16
2.1. Sentando una base sólida para las políticas	16
Anexo 2.1.1. Marco de análisis de las políticas	17
2.2. Implementando políticas para mejorar la lengua de la escuela	20
2.3. La comunicación que logra obtener apoyo para el cambio	23
2.4. Haciendo que la enseñanza sea multilingüe	26
2.5. Programa de estudio y evaluaciones	31
2.6. Apoyando la alfabetización infantil	35
Anexo 2.6.1. Herramientas para enseñar alfabetización temprana	40
2.7. Generando evidencia para obtener apoyo para la educación multilingüe	41
Bibliografía y recursos	44

## Acerca de las autoras

**Helen Pinnock** es asesora educativa para Save the Children con sede en Londres. Helen ha trabajado para Save the Children desde el 2003. Es representante global de Save the Children en educación multilingüe, educación inclusiva, educación en los estados de medianos ingresos y discapacidad. Helen proporciona soporte técnico a los programas educativos de Save the Children que se enfocan en asuntos de equidad y exclusión, y en la mejora de las escuelas dirigidas por la comunidad; también es co-presidenta en el UK Working Group on Multilingual Education.

**La Dra. Pamela Mackenzie** es fundadora de International Network for Development. Trabaja en investigación y capacitación educativas con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales con sede en el RU e internacionales. La Dra. Mackenzie ha trabajado en la India por muchos años al lado de gobiernos estatales y nacionales, instituciones académicas y organizaciones no gubernamentales para establecer y apoyar exitosos programas educativos multilingües en lengua materna a gran escala en áreas tribales.

**Elizabeth Pearce** es la Directora de Save the Children en Bangladesh. Ha trabajado para Save the Children desde el 2000, y recientemente como Asesora Educativa para Asia, apoyando programas para el Desarrollo de la Primera Infancia y de la Educación Básica en el sur y sureste de Asia. Liz también ha sido la Asesora Global de Monitoreo y Evaluación para la Educación de Save the Children EE. UU. , Especialista en Apoyo de Campo para América Latina y El Caribe, y consultora para ECD y programas de educación bilingüe en Guatemala.

**La Dra. Catherine Young** es Directora Adjunta de Lenguaje, Educación y Desarrollo (LEAD) Asia para SIL International. Su trasfondo es en administración y gestión de ONGI a nivel nacional y regional, y promoción con ONGI y organizaciones multilaterales. Entre las especialidades de la Dra. Young están políticas y planificación lingüísticas, promoción de la lengua, planificación e implementación de programas educativos multilingües, y formación de capacitadores para iniciativas formales e informales de educación multilingüe.

## Reconocimientos

Helen Pinnock escribió esta guía con los aportes de Pamela Mackenzie, Elizabeth Pearce y Catherine Young. Una gran parte del contenido se basa en las percepciones y la asesoría de Oksana Afitska, Nguyen Thi Bich, John Clegg, Terry Durnnian, Emily Echessa, Patricia Flett, Jill Knight, Susan Malone, Jacqueline Marshall, Elin Martinez, Meherun Nahar, Susy Ndaruhutse, Matior Rahman, Dragana Sretenov, To To Tam, Dinh Phuong Thao, Nguyen Thi Thuy, Mathura Tripura, Barbara Trudell, Gowri Vijayakumar, Katy Webley y Karen Whitby. Queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a Susy Ndaruhutse y a Karen Whitby de CfBT por su apoyo.

## Lista de términos clave

<b>Educación básica</b>	La gama de actividades educativas que tiene lugar en diversos entornos y que tienen como meta satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje. De acuerdo a la Clasificación Estándar Internacional de la Educación (ISCED por su siglas en inglés), la educación básica comprende la educación primaria (la primera etapa de educación básica) y la educación secundaria básica (la segunda etapa). En los países en vías de desarrollo en particular, la educación básica a menudo incluye la educación preprimaria y/o los programas de alfabetización para adultos.
<b>Primera lengua</b>	La lengua que con más frecuencia las personas usan en su vida hogareña.
<b>Fragilidad</b>	Un estado frágil es un país de bajos ingresos que se caracteriza por una débil capacidad estatal y/o débil legitimidad del estado.
<b>Lengua local</b>	Una lengua que las comunidades usan como primera lengua o lengua franca, pero que generalmente no se usa a nivel nacional o internacional.
<b>Lengua franca</b>	Una lengua que se usa regularmente para la comunicación entre comunidades (a menudo es una segunda lengua para todos).
<b>Instrucción/lengua de instrucción</b>	La lengua principal que se usa para llevar a cabo la mayor parte, o todas las actividades de enseñanza y aprendizaje en el área de educación. Ésta la puede determinar una política oficial, o puede ser la lengua que escojan los educadores en respuesta a la demanda percibida.
<b>Lengua materna</b>	La lengua principal que los cuidadores, la familia, los amigos y la comunidad usan constantemente desde el nacimiento de un niño para interactuar y comunicarse con él. (Si se usa más de una lengua constantemente de esta forma durante la niñez, se puede considerar que un niño es bilingüe).
<b>Educación multilingüe (en lengua materna)</b>	La educación básica activa y centrada en el estudiante la cual empieza en lengua materna y de manera gradual introduce una o más lenguas de manera estructurada, está vinculada al entendimiento actual de los niños en su primera lengua o lengua materna. Enseñar predominantemente en lengua materna durante por lo menos seis años, junto al desarrollo de otras lenguas, posibilita que este enfoque pueda conseguir resultados de aprendizaje de alta calidad, incluyendo el aprendizaje en una segunda lengua.
<b>Hablante nativo (de una lengua)</b>	Una persona que ha usado la lengua a una edad temprana y puede usarla con facilidad.
<b>ONG</b>	Organización No Gubernamental.
<b>Lengua de la escuela</b>	A efectos de esta guía, 'lengua de la escuela' significa 'la lengua principal o lenguas principales que se usan para la enseñanza y la comunicación entre los maestros y los niños'.
<b>Segunda lengua</b>	Una lengua que es diferente de la lengua materna de la persona, y que por lo tanto requiere de un apoyo estructurado para que la aprenda de manera efectiva.

## Parte 1: Perspectiva general de los retos y soluciones para mejorar la lengua de la escuela

“En muchos países multilingües, los maestros, las familias y los gobiernos saben que no está funcionando la forma en que se usa la lengua en la educación.”

### 1.1. Introducción: encontrando un mejor enfoque de la lengua de la escuela

¿Por qué los niveles de aprendizaje infantil están muy por debajo de lo esperado en muchos países? ¿Por qué muchos niños no pueden terminar la escuela, a pesar de los esfuerzos para mejorar la calidad de la educación? Muchos niños de todo el mundo ven la educación como algo imposible porque se les enseña en una lengua que no entienden.

La lengua de la escuela es una de las barreras más grandes para una educación de calidad en la mayoría de países en vías desarrollo y de medianos ingresos (UNESCO 2009). Un estimado de 221 millones de niños en todo el mundo son hablantes de lenguas locales que no se usan en la enseñanza (Dutcher, 2004).

¿Qué se puede hacer para transformar la educación y para que la lengua ya no sea una barrera para el aprendizaje? Hay mucha evidencia nueva de mejores formas para el uso de la lengua en la educación infantil. Sin embargo, las formas de mejorar la lengua de la escuela no han recibido suficiente atención de parte de los gobiernos nacionales en los países que presentan diversidad lingüística, ni de parte de la comunidad internacional.

Estas directrices son para cualquier persona que trabaja en educación en los países de bajos o medianos ingresos, donde la lengua de la escuela esté generando problemas para el aprendizaje infantil. En particular, los funcionarios del Ministerio de Educación y su staff deberían encontrar que esta guía es útil. Se espera que los expertos en educación que trabajan para universidades, agencias donantes y ONGs nacionales o locales, también encuentren información útil y orientación a ese respecto.

La guía brinda asesoría sobre la manera cómo hacer que los sistemas educativos en los países de bajos y medianos ingresos funcionen mejor en el mundo multilingüe de hoy. Esto significa llevar a la escuela las lenguas que los niños entienden y usan en el hogar, y usarlas como la base para aprender lenguas nuevas y desconocidas.

Acercar la educación al hogar en esta forma, hará que el aprendizaje sea algo familiar y sencillo para los niños, incrementando los resultados del aprendizaje para todos. En muchos casos, adoptar este enfoque implicará diversos cambios en los sistemas educativos con el tiempo. Esta guía proporciona ideas prácticas y realistas sobre la manera cómo se pueden llevar a cabo estos cambios.

### Problemas y soluciones de la lengua de la escuela

En muchos países multilingües, los maestros, las familias y los gobiernos saben que la forma en que se usa la lengua en la educación no está funcionando. Saben que muchos niños aprenden muy poco porque no entienden la lengua que se usa en la enseñanza o la lectura. La evidencia de que la lengua es una de las razones principales del mal desempeño en los exámenes o de la deserción escolar, es abrumadora (Smits, Huisman y Kruijff, 2008; Martin, Mullis y Foy, 2008; Mullis, Martin, Kennedy, y Foy, 2007). Los maestros y funcionarios educativos ven a menudo que estos problemas son peores en las zonas rurales donde los niños no usan la lengua de la escuela en la vida cotidiana.

Los niños saben esto mejor que nadie, al batallar durante horas en la escuela tratando de darle sentido a un torrente de palabras desconocidas, o dando exámenes que saben que no van a pasar porque no entienden las preguntas. Algunos niños nunca van a la escuela, al saber que su lengua e identidad no van a ser bienvenidas.

Hay enfoques pedagógicos bien documentados que brindan a los niños un acceso adecuado a las lenguas nacionales, regionales e internacionales, sin perjudicar su educación o sus derechos y herencia lingüística (World Bank, 1995; Patrinos y Velez, 1996). Evidencia sólida de varios países demuestra que los niños que no usan las lenguas mayoritarias en casa, necesitan aprender en su propia lengua durante por lo menos seis años, al mismo tiempo que se les introduce a nuevos idiomas que van a necesitar más adelante en la vida (Alidou et al, 2006; Save the Children, 2009). Existe una creciente demanda por parte de los gobiernos nacionales de mejores formas de ayudar a los niños a aprender en su lengua y en otras lenguas (ADEA, 2010).

“Esta guía brinda asesoría sobre cómo hacer que las escuelas avancen de manera progresiva hacia las buenas prácticas a gran escala en los países de bajos y medianos ingresos que actualmente no enseñan en la primera lengua de los niños.”

## Cómo se desarrollaron estas directrices

Estas directrices se basan en un proyecto de investigación y aprendizaje que contó con el apoyo de CfBT Education Trust y Save the Children. Un grupo del staff de Save the Children ha venido trabajando con diversos programas escolares en los que introdujeron el aprendizaje en las lenguas maternas de los niños, y promovieron el aprendizaje de otras lenguas. Este equipo decidió que, con el apoyo de CfBT, documentarían y aprenderían de estas experiencias para ayudar a aumentar el conocimiento de cómo superar las barreras lingüísticas en la educación infantil.

Los programas habían tenido éxito, sin embargo, el progreso para conseguir un buen uso de la lengua en las escuelas fuera de los programas ha sido lento. Los funcionarios educativos y los que elaboran las políticas parecían que no estaban seguros de poder llevar a la práctica elementos de los programas en todo el sistema educativo. Cada programa ya contaba con una estrategia de promoción y de ampliación, pero el equipo de investigación quiso hacer más para averiguar qué más se podía hacer para introducir las buenas prácticas que se demostraron en cada programa en el sistema educativo en general. El equipo adoptó un enfoque de investigación orientado hacia la acción, y probó maneras de reforzar su trabajo de modo que pudieran hacerse más mejoras en el sistema educativo en general. El equipo también analizó si había asuntos específicos relacionados con la ampliación de la educación multilingüe que fueran distintivos o que presentaran más desafíos que otros tipos de programas educativos (Pinnock, 2010).

El proyecto de investigación evaluó el aprendizaje de los programas en Bangladesh, Vietnam e India. También captó las experiencias y las opiniones de una amplia gama de expertos a nivel mundial que contaban con la experiencia de introducir la educación multilingüe en las escuelas de los países de bajos y medianos ingresos. Esta guía se basa en el aprendizaje que se produjo durante el proyecto de investigación. Esta guía brinda asesoría sobre cómo hacer que las escuelas avancen de manera progresiva hacia las buenas prácticas a gran escala en los países de bajos y medianos ingresos que actualmente no enseñan en la primera lengua de los niños.

## La estructura de esta guía

Las secciones de esta guía explican cómo las autoridades de las escuelas y los líderes educativos – dentro y fuera de los gobiernos – pueden moverse en un ‘continuo de buenas prácticas’ (Webley, 2006) hacia el uso positivo de la lengua en la enseñanza y el aprendizaje. Se describen las acciones que se pueden tomar a nivel nacional y comunal. La asesoría se enfoca en áreas que necesitan un

mayor énfasis para hacer que las escuelas apoyen el aprendizaje multilingüe para los niños que más lo necesitan.

La Parte 1 de la guía presenta una breve introducción de los problemas principales y de la evidencia en torno a la lengua de la escuela en países multilingües, y un breve resumen del aprendizaje a partir de la experiencia y la investigación. La Parte 2 brinda una asesoría más detallada basada en el aprendizaje del equipo de investigación. Cada sección se puede leer por separado.

La asesoría que se brinda pretende ser lo suficientemente flexible como para que se pueda aplicar a una amplia variedad de contextos, incluyendo lugares con capacidades y recursos muy reducidos. No será posible ni relevante poner en práctica todos los consejos en cada contexto. En vez de eso, se recomienda probar aquellos que se ajusten mejor a las oportunidades de cambio en su situación actual. A medida que se logran progresos, debería ser posible implementar más cambios con el tiempo. Las expectativas se deben mantener en un nivel realista, al asegurar que las mejoras radicales en los resultados del aprendizaje a gran escala pueden tomar varios años. Sin embargo, aún los cambios más pequeños que se hagan ahora van a hacer que las experiencias de aprendizaje mejoren para muchos niños, y sentarán las bases para cambios aún más positivos en el futuro.

## 1.2. ¿Por qué se necesita un mejor enfoque de la lengua de la escuela?

La mayoría de países son multilingües, con diferentes grupos de personas que hablan una amplia gama de lenguas. Generalmente, una o más lenguas en un país son especialmente valoradas y son usadas para el comercio y/o el gobierno. En la mayoría de países de bajos y medianos ingresos, muchos niños crecen sin usar estas ‘lenguas dominantes’ en sus vidas cotidianas, especialmente en las áreas rurales. Esto genera problemas – ¿Cómo se les puede entregar a los niños las destrezas lingüísticas que ellos y su país necesitan para hacerlo bien?

En muchos entornos, se ha decidido usar la educación escolar para entregar a los niños estas destrezas lingüísticas, enseñándoles el plan de estudio en la lengua nacional o en una lengua internacional como el inglés, el francés o el español. Desafortunadamente, en la actualidad es clara la evidencia de que la forma en que se le ha pedido a las escuelas que usen la lengua, ha hecho que sea imposible que muchos niños adquieran destrezas lingüísticas apropiadas, y ha minado la educación de muchos niños. (UNESCO, 2009; Pinnock, 2009).

## La lengua y la forma en que los niños aprenden

CUADRO 1	Puntos clave acerca de la lengua y el aprendizaje
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Muchos niños no logran ‘captar’ una lengua nacional o internacional desde la educación primaria, y no entienden las clases. Hay evidencia a gran escala de que los niños que estudian o leen en una segunda lengua, tienen un desempeño mucho peor en los resultados relacionados con el aprendizaje que aquellos que están estudiando o leyendo en su primera lengua (Save the Children, 2009). Este pobre desempeño incluye la segunda lengua en que los niños estaban aprendiendo.</li> <li>2. Los niños desarrollan con más facilidad destrezas de alfabetización en su primera lengua. Aprender a leer en una lengua desconocida conlleva el riesgo de que los niños solo reciten o copien el texto, en vez de entenderlo. Los datos de alfabetización de los países como Pakistán, donde aprender a leer se hace en una segunda lengua, generalmente son muy precarios (ASER Pakistán, 2010).</li> <li>3. El daño ocasionado por una lengua de escuela desconocida es peor en el área rural de los países de bajos y medianos ingresos. Una gran cantidad de niños en estos lugares abandonan la escuela por causa de la lengua (Smits et al, 2008).</li> <li>4. El negarle a las personas el éxito educativo porque no hablan la lengua que se usa para enseñar, está ligado a conflictos y fragilidad (Save the Children, 2009).</li> <li>5. El dinero – de los impuestos, de la ayuda internacional y las matrículas escolares – se está desperdiciando si se le enseña a los niños en una lengua que no entienden (Save the Children, 2009).</li> </ol>

Los enfoques tradicionales de la lengua de la escuela tratan a los niños como si naturalmente entenderían el idioma en que se enseña, cuando no es así. Estos enfoques han ignorado la forma en que los niños aprenden. Los niños aprenden a partir del contexto práctico y social que los rodea durante todo el día. La lengua está entrelazada en este contexto en las interacciones sociales que se dan entre los niños y los adultos; en los negocios y en el comercio que los niños presencian; en el juego entre los niños; y en las interacciones diarias al interior de la familia. Desde el nacimiento, todos estos intercambios ayudan a construir las destrezas lingüísticas de los niños pequeños, lo que les permite entender el significado del lenguaje, y de manera gradual practicarlo y expandirlo.

En muchas escuelas, los niños se sientan en las aulas y el maestro sobre todo habla o les pide que copien un texto. Muy a menudo, hay poco contexto práctico que le ayude al niño a encontrarle el sentido a la lengua que se está usando. Cuando el maestro usa una lengua que el niño no entienda ya a partir de la vida cotidiana, la clase se vuelve un torrente de palabras que no tienen sentido para el niño. Los niños pasan su tiempo en la escuela luchando para unir las piezas de algo de significado de esta lengua desconocida, ocupando el tiempo y la energía que se deberían estar usando para entender el contenido educativo de sus clases. La alfabetización se vuelve, entonces, un ejercicio de copiar y recitar el texto, en lugar de comprender o comunicar.

La lengua local que los niños usan en el hogar, a menudo se queda en un nivel de interacciones cotidianas informales si no se usa para la educación. Como resultado, los niños se quedan encallados entre dos lenguas, solamente con destrezas muy básicas en cada una de ellas (Shaeffer, in Save the Children, 2009). Estos niños nunca logran el nivel de aprendizaje y comunicación que ellos necesitan para obtener las capacidades de educación básica y que les vaya bien más adelante en la vida.

Esto es en parte porque los niños necesitan desarrollar una comprensión y vocabulario adecuados en su primera lengua si se quieren obtener buenos resultados para aprender otras lenguas. El mayor indicador de competencia en una segunda lengua es el desarrollo de la lengua materna de uno (Cummins, 2000). Si alguien no entiende una idea en la lengua en que piensa y se comunica, es difícil que aprenda las palabras en la segunda lengua para esa idea.

Las interacciones familiares y sociales a menudo no usan la primera lengua de los niños en las formas más abstractas que son necesarias para que pueda participar en una clase de ciencia o de historia. La educación temprana debe usar la lengua que el niño ya habla de tal manera que de manera gradual se construyan las competencias cognitivas y lingüísticas necesarias para aprender los temas académicos.



“El estudio descubrió que incluso los niños que habían venido aprendiendo la segunda lengua como materia durante tres o cuatro años bajaron sus niveles de desempeño al cabo de uno o dos años...”

### Los niños necesitan más tiempo para aprender segundas lenguas

Las políticas de transferencia temprana en la enseñanza bilingüe en muchos países del África Subsahariana empiezan la educación preescolar o educación primaria en la primera lengua del niño, y después de dos o tres años, hacen la transferencia a la educación en una segunda lengua. Desafortunadamente, se ha demostrado que éstas no funcionan. En el 2005, un estudio importante sobre la lengua de la escuela en 14 países africanos consideró a niños que hacían la transferencia de enseñanza en la primera lengua a enseñanza segunda lengua después de dos a cuatro años. El estudio descubrió que incluso los niños que habían venido aprendiendo la segunda lengua como materia durante tres o cuatro años, bajaron sus niveles de desempeño al cabo de uno o dos años (Heugh, in Alidou et al, 2006).

Estos pobres resultados se deben por lo general a que el plan de estudio de la escuela primaria requiere que el niño conozca mucho de la lengua, especialmente cuando llega al cuarto grado. Kathleen Heugh describe cómo, en muchas partes de África, la mayoría de los niños logran aprender solamente alrededor de 500-600 palabras en la segunda lengua al terminar el tercer grado. Se necesita el conocimiento activo de más o menos 5,000-7,000 palabras para que el niño sea capaz de entender todo el plan de estudio del cuarto grado en la escuela (Heugh, 2005). La investigación de Heugh demuestra que ningún modelo de transferencia temprana ha tenido éxito en los países del África Subsahariana. Tres años no es suficiente tiempo como para que el niño aprenda la segunda lengua lo bastante bien, y el cambio de lengua es demasiado repentino.

En un sistema de enseñanza de buena calidad, que cuenta con los recursos necesarios, toma al menos seis años de aprendizaje de una lengua como materia antes que un niño pueda dominar esa lengua que se está usando para enseñar el plan de estudios. En un entorno donde los maestros tienen menos apoyo y las escuelas no cuentan con los recursos necesarios, se espera que este proceso tome de ocho a nueve años (Heugh, 2005; Cummins, 2000b).

### La lengua de la escuela genera problemas en el desarrollo educativo y nacional.

Los problemas lingüísticos afectan un estimado de 221 millones de niños a nivel mundial que son hablantes de lenguas locales que no se usan en la enseñanza (Dutcher, 2004). Los efectos van desde la deserción temprana de la escuela hasta reprobar exámenes y repetir grados (Heugh, 2005; Alidou et al, 2006; Martin et al, 2008).

Estos efectos han demostrado ser más severos para los niños de zonas rurales en áreas pobres de los países en vías de desarrollo (Smits et al, 2008). Probablemente esto se dé porque los niños en las áreas pobres y remotas o rurales tienen mucha menos probabilidad de tener las lenguas dominantes en sus vidas cotidianas. Es menos probable que tengan fácil acceso a la radio, los periódicos, los libros y la televisión. Y es más probable que la capacidad de los maestros para enseñar en forma interactiva y para construir el aprendizaje en los contextos en que los niños viven sea más débil en las áreas rurales pobres (Heugh, 2005).

Ahora se sabe que el desarrollo económico, y el desarrollo estable y pacífico no se va a dar a menos que todos tengan una buena educación básica. Se espera que esta educación básica continúe, por lo menos, hasta el inicio de la educación secundaria, y debe proporcionar a cada niño un sólido conjunto de destrezas – no solo la capacidad de leer, escribir y usar los números, sino también la capacidad de interpretar información y desarrollar valores sociales fuertes (Chiswick, 1996; Easterly y Levine, 1996; DFID, 2008). Las barreras lingüísticas en la escuela mantienen bajos los niveles de desempeño en los niños, retrasando así el desarrollo de la nación.

Si se le niega a un grupo de personas la oportunidad de prosperar en la educación porque sus niños no entienden la lengua que se usa para enseñar, es muy probable que esto resulte en desigualdad económica y social para ellos. Esto va a causar un fuerte resentimiento que puede llevar a problemas con respecto a la paz y la estabilidad en el país. En los países donde se niega la educación de esta manera para los grupos étnicos o lingüísticos, surgen divisiones económicas y sociales importantes entre estos grupos. Tales divisiones pueden evidenciar que la fragilidad y los conflictos no están resueltos y que el crecimiento económico y social del país se detiene (Alesina y Wacziarg, 2003).

Los gobiernos de varios países están haciendo planes para mejorar la educación, pero descuidan el aspecto principal de la lengua. Otros gobiernos están tomando decisiones sobre la lengua de la escuela basadas en los problemas políticos inmediatos, en vez de balancearlas con las necesidades de la educación del país a largo plazo. Vea el Cuadro 2 en la página 10.

CUADRO 2

**¿Qué países están más expuestos al riesgo en torno al uso deficiente de la lengua de la escuela?**

En el 2009, Save the Children realizó un análisis que identificó a los países con mayor riesgo de sufrir consecuencias negativas si no se toman más medidas para posibilitar que los niños aprendan en las lenguas que usen y entiendan.

Éstos son países con poblaciones infantiles sustanciales que no usaban la lengua de la escuela en el hogar, y donde había divisiones considerables entre los grupos lingüísticos y étnicos que muy probablemente contribuían a la fragilidad y al retraso en el crecimiento, a menos que se pudieran ofrecer oportunidades de manera más equitativa.

Se consideró que los países con puntajes altos están propensos a enfrentar retrasos importantes en la educación y en el crecimiento estable si no se cambia la enseñanza a las lenguas que los niños entiendan mejor. 36 países tuvieron puntajes altos y se subdividieron en dos grupos: alto riesgo y mayor riesgo.

20 países aparecieron en la categoría de 'mayor riesgo': Afganistán, Benín, Bosnia, Costa de Marfil, República Democrática del Congo, Etiopía, India, Indonesia, Kenia, Mozambique, Myanmar, Nepal, Nigeria, Pakistán, Filipinas, Sudáfrica, Sudán, Tanzania, Tailandia y Uganda.

16 países enfrentaban un alto riesgo de problemas asociados con la lengua de la escuela: Argelia, Bangladesh, Brasil, China, Ghana, Egipto, Irán, Iraq, Kazakstán, Malasia, México, Marruecos, Perú, Uzbekistán, Vietnam y Yemen (Pinnock, 2009).

Muchos de éstos son países prioritarios para alcanzar las Metas de Desarrollo del Milenio en educación y las metas de Educación Para Todos, con un número considerable de niños fuera de la escuela. La reducción de las barreras educativas debe ser una prioridad para todas las partes interesadas en la educación en estos países.

Sin embargo, es posible encontrar un equilibrio adecuado entre los imperativos políticos, económicos y educativos.

**¿Qué factores muestran que la práctica de la lengua de la escuela debería cambiar?**

- Un país que cuenta con una considerable población rural o de minorías étnicas.
- En estas comunidades la lengua que actualmente se usa para la enseñanza no se usa frecuentemente en la vida de los niños fuera de la escuela.
- Existen resultados de aprendizaje decepcionantes en la educación primaria, en especial en las áreas rurales.
- Existen altos índices de deserción o repetición escolar, particularmente en zonas rurales o de minorías étnicas.
- Existe una historia de conflicto, inestabilidad, o divisiones entre los grupos étnicos y lingüísticos.

**1.3. Análisis: Estructurando los sistemas educativos para un mundo multilingüe.**

**¿Qué tipo de educación es mejor para las sociedades multilingües?**

Si se espera que los niños sean multilingües, las escuelas deberían hacerse multilingües, apoyando a los niños para que desarrollen la lengua que ya hablan y a aprender nuevas lenguas. En un mundo ideal, la educación básica que proporciona a todos las destrezas lingüísticas adecuadas debería poseer las características que se mencionan a continuación. El progreso para conseguir una buena práctica lingüística se va lograr si cualquiera de estas características puede ser fortalecida o introducida.

**Principios fundamentales que gobiernan la educación**

- El desarrollo de la lengua que el niño usa desde su nacimiento en el hogar es un factor crucial en la capacidad que el niño tiene para aprender y prosperar en la escuela y en la sociedad. Las escuelas deben apoyar este desarrollo como parte de la jornada del niño de su hogar a la sociedad más amplia.
- La enseñanza y el aprendizaje se realizan sobre la base de ir construyendo sobre lo que el niño ya conoce, añadiendo de manera gradual el nuevo conocimiento y la lengua y vinculándolos con el conocimiento y el lenguaje existentes.

- Se valoran los derechos lingüísticos y culturales, en un contexto de unidad nacional que respeta la diversidad.
- Las escuelas respetan y utilizan las características culturales, físicas y sociales de la vida cotidiana de los niños.
- La primera lengua de los niños es la lengua principal de enseñanza, por lo menos, durante los primeros siete años de educación, incrementando de manera gradual la cantidad de la segunda lengua que se introduce.
- Los niños continúan realizando actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje en su primera lengua en toda la educación primaria y secundaria.
- Los niños aprenden la lengua nacional e internacional que es útil para la vida cotidiana, la educación y las actividades económicas.
- Se apoya a los niños para que entiendan y usen lo que aprenden en la escuela.

### ***Principios para poner en práctica en el nivel preescolar y en los cuidados y el desarrollo de la primera infancia***

- Los niños comienzan el nivel preescolar en una lengua que usan frecuentemente en las interacciones diarias. En la medida de lo posible, ésta es la lengua materna del niño.
- Un objetivo clave en el nivel preescolar es estimular el desarrollo cognitivo y social del niño. Es un hecho reconocido de que una de las mejores formas de hacerlo es por medio del desarrollo de la lengua materna de los niños.
- Los maestros usan al principio un lenguaje sencillo que los niños ya conocen, y de manera gradual apoyan los niños para que usen un lenguaje más complejo y abstracto.
- Las lenguas que los niños aún no conocen bien se van introduciendo de manera gradual y se las relaciona con objetos, lugares, ideas y palabras que los niños ya manejan bien.

### ***Principios para poner en práctica en la educación primaria***

- Los niños comienzan la educación primaria en una lengua que ellos usan con frecuencia en las interacciones diarias. En la medida de lo posible, ésta es la lengua materna del niño.
- Los maestros usan al principio un lenguaje sencillo que los niños ya conocen, y de manera gradual apoyan a los niños para que usen un lenguaje más complejo y abstracto.

- Las lenguas que los niños aún no conocen bien se van introduciendo de manera gradual y se las relaciona con objetos, lugares, ideas y palabras que los niños ya manejan bien.
- Una segunda lengua se introduce a los niños después de que un nuevo concepto correspondiente se ha introducido y practicado en la primera lengua.

### ***Aprendiendo a leer y escribir***

- Los niños aprenden a ser alfabetizados en una lengua que ellos ya conocen bien, de manera que puedan comprender lo que leen y escriben.
- La lectura y escritura en una nueva lengua se introduce algún tiempo después de que el niño esté acostumbrado a leer y escribir en su primera lengua.
- Los niños tienen acceso a materiales graduados de lectura y materiales didácticos en su primera lengua y en la lengua nacional y/o internacional.

### ***¿Cuáles son las características ideales de un sistema educativo que sustenta el aprendizaje y la enseñanza multilingüe de buena calidad?***

#### ***Capacitación y capacidades docentes***

- Los maestros poseen una buena comprensión del desarrollo del niño y de métodos de enseñanza centrados en el niño.
- Las destrezas lingüísticas en la lengua local, nacional e internacional son registradas por instituciones de capacitación docente y de gestión .
- Se les capacita y alienta a los maestros a usar las lenguas locales en la enseñanza.
- A los maestros en las zonas rurales se les capacita en una lengua local y se les apoya para que adquieran con efectividad una segunda lengua.
- Se les capacita y alienta a los maestros a enseñar la lengua nacional o internacional como segunda lengua a los niños que no son hablantes nativos de estas lenguas.

#### ***Gestión y supervisión docentes***

- Se asigna a los maestros a áreas donde ellos hablan la misma lengua que los niños.
- Se les alienta a los maestros a colaborar con miembros de la comunidad con el fin de promover la comunicación y el aprendizaje de los niños.

## **Materiales didácticos y de alfabetización**

- Se produce y se distribuye en las escuelas materiales de lectura y materiales didácticos en la primera lengua de los niños.
- Los materiales y medios de comunicación en segunda lengua están diseñados para que los usen los aprendices que no hablan esa lengua como su primera lengua.
- En la medida de lo posible, los ministerios interesados en los grupos indígenas apoyan el desarrollo de sistemas de escritura y materiales para las lenguas locales que no cuentan con escritura.

## **Evaluación y pruebas**

- Las pruebas y los exámenes de la mayor parte de las materias se realizan en la lengua local.
- Las pruebas de idiomas se centran en las competencias comunicativas y de comprensión.
- Las pruebas y los exámenes registran si los aprendices no son hablantes nativos de lenguas nacionales o internacionales.

## **Apoyo y dirección centrales**

- Existen políticas, directrices y líneas presupuestarias claras que respaldan los esfuerzos para implementar la educación bilingüe.
- Se realizan estudios para abordar los retos que representan una educación básica multilingüe de buena calidad.

## **¿Qué elementos de los sistemas educativos existentes a menudo hacen que la educación multilingüe sea difícil de lograr?**

### **Presión sobre las escuelas y los maestros**

- Hay presión sobre la educación preescolar para que los niños hablen con fluidez la lengua nacional o internacional al momento de iniciar la escuela primaria a pesar de que las investigaciones demuestran que lograr esta fluidez llevará por lo menos de cinco a siete años (Cummins, 2000b).
- El deseo por una prestigiosa lengua internacional es tan fuerte que ésta se introduce como la lengua de enseñanza al inicio de la educación primaria, en un esfuerzo por brindarle a los niños la mayor exposición posible.
- Muchas escuelas particulares de bajo costo ofrecen el idioma inglés como medio de enseñanza (o francés, o español) lo que parece atractivo a los padres, pero son pocas las probabilidades de que esto les lleve a los niños a obtener destrezas lingüísticas fuertes en la segunda lengua en las zonas rurales pobres.
- Escoger una lengua local de un grupo étnico

para la enseñanza puede llegar a generar resentimiento entre los niños y adultos que pertenecen a otros grupos, de modo que por lo general se escoge una lengua extranjera que sea 'neutral'.

- Las evaluaciones se realizan en una lengua nacional o internacional, con un vocabulario que es muy difícil para los que no son hablantes nativos (Afitska y Clegg, 2009). Es, por tanto, difícil alentar a los maestros a usar la lengua local para la enseñanza, porque les preocupa que los niños no vayan a comprender la prueba.

### **Retos en cuanto a las políticas y a las finanzas**

- Las políticas no son claras, no apoyan las buenas prácticas o no se implementan con directrices, recursos o liderazgo claro.
- No es claro qué presupuestos se pueden usar para apoyar las mejoras en la lengua de la escuela, o si los donantes internacionales para la educación van a apoyar una mejor lengua de la escuela.
- Los recursos para la educación en general son muy bajos.

### **Capacidades y capacitación docentes**

- Muchos maestros no hablan el mismo idioma que sus alumnos. Esto se debe a que muy pocos hablantes de lenguas locales sobrellevan la educación lo suficientemente bien como para llegar a ser maestros, y porque no se asignan puestos para maestros a las escuelas basándose en el hecho de si hablan la lengua local.
- Muchos maestros que hablan lenguas locales no se les alienta a que las usen para enseñar.
- Muchos maestros en áreas rurales no reciben el apoyo necesario para usar en la práctica una enseñanza comunicativa, centrada en el niño, y recurren a la enseñanza basada en la memorización.
- Los maestros a menudo son deficientes en la lengua internacional, pero la capacitación docente a menudo se hace en la lengua internacional -- lo que significa que los maestros luchan para comprender los contenidos durante su capacitación y no pueden mejorar con efectividad sus destrezas en la segunda lengua.
- Los maestros a menudo carecen de la capacitación y las destrezas para una buena práctica básica. Si los maestros no son capaces de usar métodos de enseñanza activos, centrados en el niño, no podrán seguir una buena práctica lingüística.

**Alfabetización**

- Aun si los maestros pueden usar la lengua local, a menudo tienen que enseñar a leer y escribir haciendo uso de una segunda lengua desconocida. Esto tiende a hacer que los niños copien y reciten sin comprender.
- Varias lenguas no cuentan con sistemas de escritura.
- Hay muy pocas publicaciones de materiales en las lenguas locales.
- Los materiales en la lengua nacional o internacional se producen como si todos los aprendices fueran hablantes nativos de esa lengua, a menudo utilizando un vocabulario demasiado exigente. (Clegg, 2010). Vea el cuadro 3 a continuación.

Hay brechas muy grandes en muchos contextos entre el sistema educativo multilingüe ideal y la realidad actual. ¿Qué se puede hacer entonces? El mejor enfoque es el de avanzar en un continuo de buenas prácticas (Webley, 2006). Esto implica tener una buena comprensión de lo que la evidencia sugiere sobre las buenas prácticas, y luego identificar la distancia que hay entre éstas y las condiciones de nuestro contexto. Luego podemos planear una serie de cambios que de manera gradual muevan la práctica actual en nuestro contexto hacia las mejores prácticas. Cada cambio hará que el aprendizaje sea más fácil para los niños. Por ejemplo, si no es posible usar la lengua materna de cada uno de los niños en la escuela, moverse del español a una lengua franca local para la enseñanza será más fácil para que todos los niños se ayuden entre sí en el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo lingüístico y cognitivo.

**Logrando el progreso a lo largo de un continuo de buenas prácticas**

CUADRO 3	<b>¿Cuáles son los aspectos más sensibles de la lengua y la educación?</b>
	<p>La lengua en la educación presenta tensiones particulares que la hacen un área sensible para el cambio. El temor de que la fuerza e identidad de algunos grupos se va a ver amenazada si su lengua se usa menos en la educación puede implicar que las personas se resistan a los cambios en la lengua de la escuela. Una profunda desconfianza entre algunas comunidades y el gobierno puede implicar que los cambios que son promovidos por las autoridades educativas se vean como algo negativo. Las divisiones religiosas y la desconfianza en la identidad cultural de los grupos minoritarios llevan, a veces, a la renuencia por parte de los educadores para incorporar el contexto cultural y lingüístico de los niños en los materiales didácticos y el contenido de la enseñanza.</p> <p>Siendo la lengua de la escuela un aspecto que juega un papel tan crucial en el aprendizaje del niño y el progreso nacional, no se debería permitir que estos aspectos sensibles detengan el cambio hacia una mejor práctica—al contrario, éstos deben reconocerse y tratarse. Las historias de relaciones entre diferentes grupos lingüísticos deben reconocerse. Los temores o preocupaciones probables por parte de los gobiernos y las comunidades deberían convertirse en el enfoque central de los esfuerzos para convencer a las personas sobre la necesidad de un cambio. Se debería generar evidencia para demostrar que el cambio en la lengua de la escuela no lleva a la inestabilidad; y se debe encontrar un equilibrio entre los intereses políticos y las necesidades de aprendizaje de los niños.</p>
	<p><b>¿Mejorar la lengua de la escuela hará que la educación sea más costosa?</b></p> <p>No, cualquier costo extra que genere el avance hacia un enfoque más multilingüe de la lengua de la escuela será pagado con creces, a través del ahorro en relación con la eficiencia debido a la reducción de la deserción y la repetición escolares. Por ejemplo, en Guatemala, estudios descubrieron que la educación bilingüe en lengua materna generó un ahorro de \$6.5 millones al año al reducirse la deserción y la repetición escolares, pese a que esto implicó un incremento en los costos iniciales al introducir nuevos materiales y la capacitación docente. (World Bank 1995; Patrinos y Velez, 1996). La inversión en la mejora de la lengua de la escuela es esencial para asegurarse de que otras inversiones tales como la capacitación docente y las campañas de matriculación arrojen mejores resultados en el aprendizaje.</p> <p>Para poner en práctica la educación multilingüe a gran escala se va a requerir una financiación inicial para los cambios en los libros de texto y materiales de alfabetización, capacitación docente, y el apoyo de otras capacidades. A escala nacional, esto se estima que representa entre el 5 y 10% del presupuesto nacional en educación (Heugh, in Alidou et al, 2006).</p> <p>En la medida de lo posible se debe solicitar a los donantes internacionales que financien esfuerzos de educación multilingüe. Cuántas más solicitudes de financiamiento se hagan, tanto más donantes responderán. Invertir en mejorar la lengua de la escuela es más efectivo que gastar los fondos del gobierno o de donantes en enfoques que perjudican el aprendizaje de los niños.</p>

“No es difícil brindar a los niños una educación que ellos puedan comprender, al mismo tiempo que les ayude a aprender las lenguas nacionales o extranjeras que ellos necesitan.”

Adoptar un enfoque de 'continuo de buenas prácticas' será mucho más efectivo que pegarse a un enfoque educativo que ya ha fracasado y continuará fracasando.

#### 1.4. Resumen: Mayores prioridades de acción

No es difícil brindar a los niños una educación que ellos puedan comprender, al mismo tiempo que les ayude a aprender las lenguas nacionales o extranjeras que ellos necesitan. Esta sección contiene un breve resumen del aprendizaje clave sobre lo que se puede hacer para mejorar los sistemas educativos para que éstos apoyen la enseñanza multilingüe.

La experiencia indica que se debería poner como prioridad los siguientes cambios en los sistemas educativos.

1. Políticas claras, que manifiesten que los niños del nivel preescolar y de la escuela primaria en las zonas rurales deberían aprender primordialmente en una lengua con la que están familiarizados en el hogar. Estas políticas deberían disponer que los niños reciban enseñanza de segunda lengua de lenguas nacionales o extranjeras, y deberían reducir las pruebas en segunda lengua durante la educación primaria.
2. Instruir a los maestros para ayudar a los niños a usar y desarrollar su lengua materna en la escuela.
3. Asignar maestros a escuelas basándose en la lengua local que ellos hablan.
4. Capacitar a los maestros para que usen enfoques de 'enseñanza multilingüe en lengua materna' que desarrollen destrezas en la primera y la segunda lengua de los niños.
5. Fomentar la escritura de las lenguas locales y su uso para introducir la alfabetización.

Cualquiera de estos cambios se pueden hacer juntos o por separado. Entre más se puedan hacer, más oportunidad habrá para que los niños experimenten mejoras radicales en el desempeño y la asistencia escolares, y en el desarrollo de mejores destrezas, estabilidad y crecimiento a nivel nacional.

#### Algunas de las acciones más importantes que diferentes personas pueden tomar

##### ¿Qué podrían hacer los padres y el público para mejorar la lengua de la escuela?

- Pedir a las escuelas particulares que usen la educación bilingüe en lengua materna y no el 'español como medio de enseñanza'.
- Preguntar al gobierno y a los donantes cuánto dinero se invierte en enseñarle a los niños en una lengua que no usan en el hogar o en sus comunidades. Ese dinero corre el riesgo de estar siendo malgastado.
- Pedir al gobierno que provean una educación bilingüe en lengua materna, especialmente en las zonas rurales.

##### ¿Qué deben hacer los maestros para mejorar la lengua de la escuela?

- Motivar a los niños a usar y desarrollar su lengua materna en la escuela, sin importar cuál sea la lengua oficial para la enseñanza.
- Hacer todo lo posible para asegurarse de que los niños entiendan sus lecciones y los textos que lean, especialmente si están en una lengua que no usan en el hogar.
- Solicitar capacitación en educación multilingüe en lengua materna.
- Explicar a los padres que la lengua materna de los niños o alguna lengua local debería usarse en la enseñanza, combinándola con una enseñanza adecuada de otros idiomas como segundas lenguas.

##### ¿Qué debe hacer el gobierno para mejorar la lengua de la escuela?

- Orientar a las escuelas y maestros a motivar a los niños a usar y desarrollar su lengua materna en la escuela.
- Estudiar y renovar las políticas educativas y los procesos de capacitación docente para las zonas rurales para que apoyen la educación multilingüe en lengua materna.
- Adaptar los exámenes y evaluaciones de la escuela primaria para que se use más de la lengua local para tomar pruebas y si se usa una segunda lengua que sea de manera sencilla.
- Incorporar el criterio de la lengua en los sistemas de asignación de maestros, para que los maestros coincidan con las escuelas donde ellos hablen la lengua local.

***¿Qué deben hacer las agencias donantes y los gobiernos donantes para mejorar la lengua de la escuela?***

- Averiguar cuánto dinero se invierte en enseñar a los niños en zonas rurales en una lengua que no usan en el hogar. Ese dinero corre el riesgo de estar siendo malgastado.
- Solicitar que en las evaluaciones iniciales de lectura por grado se registre si los niños están siendo evaluados en su primera o en su segunda lengua o no (para más detalle vea la sección 2.7).
- Pedir a los contratistas o a los socios que demuestren de qué manera están haciendo posible que los niños en zonas rurales aprendan en una lengua que usan en sus comunidades.
- Pedir a los contratistas o socios que demuestren de qué manera están haciendo posible que los niños en zonas rurales aprendan como su segunda lengua una lengua nacional o internacional, en lugar de enseñar el plan de estudio en esa lengua.

***¿Qué deben hacer las ONG o agencias multilaterales para mejorar la lengua de la escuela?***

- Cambiar el diseño de los programas educativos rurales de acuerdo con la evidencia sobre las buenas prácticas de la lengua.
- Al medir los resultados del aprendizaje, registre si el niño está siendo evaluado en su primera lengua o en su segunda lengua.
- Compartir buenas prácticas y evidencias sobre la lengua de la escuela con todos los interesados.
- Promocionar la alfabetización en lengua local y la enseñanza multilingüe en las zonas rurales.

## Parte 2: Asesoría para tomar medidas

“Las políticas explícitas de apoyo para un mayor uso de las lenguas locales y la enseñanza multilingüe son importantes tanto a nivel nacional como a nivel local”

### 2.1. Sentando una base sólida para las políticas

La experiencia en diferentes países indica que las políticas claras son bastante provechosas para facilitar los cambios positivos en la forma en que las escuelas enfocan la lengua. Las políticas explícitas de apoyo para un mayor uso de las lenguas locales y la enseñanza multilingüe son importantes tanto a nivel nacional como a nivel local, aun cuando el cambio solamente es necesario en una parte del país.

#### Pasos para establecer las políticas adecuadas

- Revisar los compromisos asumidos en la constitución del país y otras declaraciones jurídicas sobre la lengua y la educación. Considerar qué compromisos se respaldan con recursos y directrices, y dónde hay brechas que se deben cubrir.
- Considerar qué lenguas y qué niveles lingüísticos son necesarios a nivel nacional y a nivel local.
- Evaluar la información disponible sobre la situación lingüística infantil. ¿Cuáles son las lenguas que hablan los niños en su vida cotidiana?
- Evaluar la información disponible sobre la situación educativa infantil, especialmente en las zonas rurales. ¿Cuál es la capacidad que las escuelas tienen actualmente para proporcionar una educación de buena calidad en las lenguas que los niños entiendan?
- Analizar las políticas actuales sobre la lengua y la educación. ¿Existen algunas contradicciones?

- Determinar qué tan bien funcionan las políticas educativas actuales con relación a las necesidades de aprendizaje de los niños y a las situaciones lingüísticas del país.
- Identificar las oportunidades para incorporar la lengua de la escuela a los esfuerzos actuales por mejorar la educación.

Vea el Cuadro 4 que se da a continuación y el Anexo 2.1.1. en las páginas 17 y 18 para más detalles acerca de los asuntos que se deben considerar sobre el análisis de las políticas lingüísticas.

Consulte con las siguientes personas para estar seguro de que cualquier política nueva refleje las principales preocupaciones que ellas tengan sobre la educación y la lengua:

- El liderazgo político del país y de las áreas donde la lengua es una barrera para la educación
- Representantes de todos los grupos lingüísticos
- Lingüistas expertos de universidades nacionales
- Maestros, directores y funcionarios locales de educación en las zonas donde la lengua es una barrera importante para la educación – tanto en las escuelas privadas como en las escuelas públicas
- Padres e hijos de las zonas donde la lengua es una barrera importante para la educación

Puede ser necesaria una labor intensiva de promoción y sensibilización que impulse a los líderes políticos y educativos a priorizar las políticas para mejorar la lengua de la escuela. Será importante proporcionar información que indique la manera en que la educación multilingüe en lengua materna puede aumentar la participación y las mejoras educativas.

CUADRO 4	¿Para qué necesitan aprender idiomas los niños?
	<p>Al revisar y elaborar políticas uno se debe preguntar qué lenguas van a necesitar la mayoría de los niños en su vida adulta, y en qué medida. Esto debería ayudar a determinar las políticas sobre cuánto se debe enseñar de una segunda lengua en las diferentes etapas.</p> <p>Por ejemplo, si un estudiante necesita tener un vocabulario de inglés lo suficientemente bueno como para leer documentos académicos en la universidad, él o ella debe seguir recibiendo inglés hasta el final de su educación secundaria superior para alcanzar ese nivel de inglés. Si un niño que cursa hasta el primer ciclo de secundaria debe ser competente en la lengua nacional, lo suficiente como para poder conseguir un trabajo en el que tenga que interactuar con hablantes de la lengua nacional, y debe escribir reportes básicos o cartas en la lengua nacional, entonces la política curricular debe estar enfocada en brindar al niño esas destrezas lingüísticas al finalizar el primer ciclo de la educación secundaria. Es probable que esto demande menos vocabulario en la segunda lengua que el vocabulario que demandaría una lección de ciencias del quinto grado (Heugh, 2005), lo que significa que se puede reducir la carga lingüística de la lengua en la escuela.</p>



## Anexo 2.1.1. Marco de análisis de las políticas: ejemplo práctico ficticio

El cuadro que se da a continuación y que se ha presentado como ejemplo práctico de un país ficticio, puede servir como marco en cuanto a la manera cómo evaluar la situación actual de las políticas y qué áreas deben priorizarse para el cambio en las políticas.

### 1. Análisis de la situación

Educación y situación lingüística de los niños: ¿Qué lenguas usan los niños en el hogar antes de entrar a la escuela? ¿Qué lenguas se usan para la enseñanza? ¿Cómo es el rendimiento educativo de los niños en las diferentes zonas de este país ficticio?	Situación lingüística: ¿Cuántas lenguas se usan? ¿Quiénes las usan y en qué entornos? ¿Cuántas lenguas se usan en los asuntos oficiales? ¿Qué lenguas se usan en el comercio?	Preocupaciones políticas y económicas: El papel de la lengua en el comercio, en los conflictos, en el acceso al poder político; preocupaciones de los padres concernientes a la lengua de la escuela.	Situación de las políticas relevantes: ¿Apoyan de manera explícita el aprendizaje de los niños en su primera lengua? ¿Promueven la introducción gradual de segundas lenguas con objetivos realistas de aprendizaje?	Asuntos más urgentes que las políticas deben tratar:
<p>La mayoría de niños usan las lenguas locales en el hogar. En casi todas las zonas urbanas y en algunas zonas rurales, especialmente en el sur, se usan múltiples lenguas locales y los niños, a menudo, crecen usando su lengua materna y cada vez más incorporan una lengua franca local. En el norte, la mayoría de los niños crecen en comunidades monolingües en las que se habla una sola lengua local. En todas las zonas, pero especialmente en el norte, hay una alta deserción escolar en el cuarto grado luego que el inglés se introduce como la lengua de instrucción. Hay tasas de repetición altas después del segundo grado. Existe una gran brecha entre el rendimiento de los grupos rurales y el rendimiento de los grupos urbanos, y entre los del norte y los del sur. Hay poco acceso a la educación secundaria que es en inglés.</p>	<p>Hay por lo menos 10 lenguas locales reconocidas y aproximadamente 30 lenguas más que no lo son. Aproximadamente la mitad tienen sistemas de escritura que los usan casi solo las personas mayores. Las élites urbanas usan el inglés regularmente. El inglés se usa en todas las áreas gubernamentales y se usa también como lengua franca para el comercio en las zonas donde hay muchas lenguas locales. La mayor parte de los maestros en el norte hablan la misma lengua que sus alumnos. La mayor parte de los maestros en el sur no tienen en común las lenguas con sus alumnos.</p>	<p>Los desfavorecidos grupos rurales quieren que sus niños aprendan inglés para conseguir trabajos mejor remunerados en la ciudad o en el gobierno local; muchos padres ponen cada vez más a sus hijos en escuelas privadas de preprimaria y primaria que utilizan el inglés como medio de instrucción. El inglés se considera una lengua neutral que es útil en períodos de posconflicto y de reconciliación. Los estudiantes también necesitan el inglés para acceder a la educación superior en el extranjero y para incrementar las oportunidades de comercio. La escasez de empleos en las zonas rurales implica que los padres están muy interesados en la educación para poder acceder a empleos profesionales.</p>	<p>La Constitución protege a todos los grupos étnicos con derechos para mantener y desarrollar sus lenguas. No hay una política orientadora sobre la manera cómo ejercer estos derechos a través de la educación. Los distritos escolares están obligados a enseñar en inglés desde el cuarto grado de educación primaria en adelante.</p>	<p>Una necesidad de medidas firmes para mejorar la retención escolar y los resultados del aprendizaje. Hay preferencias fuertes por parte de los padres por el inglés como medio de instrucción. Falta de materiales de alfabetización y de educación para más de la mitad de las lenguas locales del país. Falta de sistemas de escritura para aproximadamente dos tercios de las lenguas locales. En el sur, escoger una lengua local para las escuelas donde las comunidades usan múltiples lenguas locales puede contribuir a la inestabilidad y a la desunión.</p>

Continúa...

2. Prioridades para las acciones que deben tomarse				
Necesidades educativas y lingüísticas de los niños en áreas más desfavorecidas en el plano de la educación	Necesidades del uso de la lengua en la sociedad	¿A quiénes podría preocuparle la percepción de cambiar (el inglés) como medio de instrucción? ¿Qué argumentos los ayudarían a tranquilizarse?	¿Qué cambios se necesitan hacer en las políticas actuales?	¿Qué asuntos se deben abordar en primer lugar durante el proceso de implementación de políticas? ¿Qué acciones son fáciles de tomar? ¿Qué asuntos necesitan atención urgente?
<p>Que los maestros usen la lengua que los niños puedan entender durante toda la educación primaria, reduciendo las tasas de deserción y repetición. Los procesos de evaluación deben cambiar a fin de que el progreso sea evaluado basándose en el conocimiento del contenido de la materia en vez de su habilidad para interpretar la lengua en un examen escrito. Se debe mejorar la enseñanza del idioma inglés para que más niños aprendan a usar el inglés de manera efectiva.</p>	<p>La elección de la lengua de la escuela en las zonas multilingües con antecedentes de fricciones entre las etnias debe estar sujeta a procesos claros y transparentes.</p>	<p>Los padres necesitarán la seguridad de que sus hijos van a aprender bien el inglés por medio de la adopción de metodologías de enseñanza más efectivas. Las personas de influencia de los grupos de élite pueden sentir que sus ventajas se están viendo amenazadas por el acceso más efectivo al inglés para otros. Pueden ser necesarios argumentos que respalden que habrá una mayor estabilidad de la sociedad cuando las oportunidades educativas sean más justas. A las comunidades en el sur les puede preocupar que las escuelas en las zonas multilingües prefieran una lengua local a otra al escogerla como la lengua de instrucción.</p>	<p>Articular los derechos de todos para mantener y desarrollar sus lenguas, y usar estas lenguas para enseñar el currículo de educación básica. Afirmar que hay más probabilidad de obtener una enseñanza efectiva del currículo cuando se usa un enfoque multilingüe que introduzca las destrezas en una segunda lengua. Comprometerse con la transición para escuelas primarias que sean capaces de ofrecer la enseñanza predominantemente en la lengua que los niños usan en el hogar, así como ofrecer enseñanza de buena calidad de una segunda lengua para fomentar las destrezas en inglés y en otras lenguas importantes.</p>	<p>Orientar a los maestros, especialmente en el norte, que hablar a los niños en la lengua que usan más en el hogar es una buena práctica, como también lo es alentar a los niños a usar la lengua del hogar durante la jornada escolar. Comprometerse con las instituciones de formación docente para asegurarse de que entiendan lo que es una buena práctica y puedan empezar a adoptar la enseñanza multilingüe en la formación docente previa al servicio y durante éste.</p>

“Reconocer la necesidad que tienen los niños de aprender usando una lengua que ya conocen.”

## Un fundamento sustentador de políticas para la educación multilingüe

Para tener la mayor probabilidad de sustentar las mejoras en la lengua de la escuela, las políticas educativas deberían tener la siguiente base:

- Reconocimiento de la naturaleza multilingüe del país
- Una clara articulación de los derechos que tienen todas las comunidades de usar y desarrollar sus lenguas maternas (sean o no sean reconocidas como lenguas oficiales)
- Reconocimiento de que el apoyo para que las lenguas maternas de los niños se conserven y se desarrollen mediante la educación es importante para hacer posible los derechos lingüísticos, culturales y educativos
- Un compromiso para generar oportunidades justas de manera que las personas aprendan las lenguas nacionales e internacionales que se consideran importantes para la unidad nacional y para el crecimiento económico
- Acuerdos de reconciliación posteriores al conflicto que incluyan estrategias para cumplir con las principales prioridades lingüísticas, culturales y educativas de todos los grupos.

Si dichos compromisos se pueden expresar en políticas nacionales o marcos legales, será más fácil desarrollar y producir políticas y procedimientos más detallados para mejorar la lengua de la escuela. Si no, será igualmente importante desarrollar políticas para la lengua en la educación. Todos los involucrados en el desarrollo de las políticas lingüísticas para la educación deben tratar de conseguir que los principales dirigentes en el gobierno estén de acuerdo con los puntos clave mencionados anteriormente. Entonces las políticas podrán servir de manera más efectiva a los intereses nacionales.

## Un idioma adecuado en las políticas educativas debe...

- Identificar los vínculos entre las políticas educativas y los instrumentos constitucionales o legales para la lengua con relación a la equidad, identidades culturales diversas, derechos humanos y el desarrollo nacional de manera pacífica.
- Apoyar los métodos de enseñanza comunicativos y centrados en el niño que tengan como prioridad la comunicación y la comprensión.

- Comunicar un fuerte compromiso para proporcionar a los niños las destrezas necesarias en las lenguas nacionales o internacionales.
- Reconocer la necesidad que tienen los niños de aprender usando una lengua que ya conocen.<sup>1</sup>
- Enfatizar que la educación preescolar siempre se debe impartir en la primera lengua del niño.
- Comprometerse a avanzar hacia la enseñanza multilingüe, la que proporcionará a los niños destrezas en las lenguas nacionales o internacionales, y les enseñará el programa de estudios de primaria en las lenguas que ellos conocen.
- Acordar trabajar para lograr eliminar los cambios repentinos en la lengua de instrucción antes del séptimo grado.
- Reconocer que los niños sordos y sus familias también necesitan apoyo para usar y desarrollar la lengua de señas a través de la educación.
- Reconocer la necesidad de extender y reforzar los períodos de aprendizaje de alfabetización temprana para los niños que estarán aprendiendo a leer y a escribir en lenguas que no usan en el hogar.
- Comprometerse a trabajar con los grupos lingüísticos minoritarios en la manera cómo se va a usar y desarrollar su lengua y el conocimiento cultural en el aprendizaje y la alfabetización de los niños.
- Solicitar al gobierno que produzca un plan financiado de la lengua en la educación que genere de manera progresiva medidas frente al marco de políticas a largo plazo.
- Comprometerse a examinar las evaluaciones y las pruebas para incrementar en las evaluaciones el uso de las lenguas que los niños entiendan y usen en su vida diaria.
- Identificar quién es responsable de hacer que la educación multilingüe esté disponible para los niños.

Se debe dejar la flexibilidad en la redacción de estas políticas, para que cualquier asunto que no se pueda abordar a corto plazo, se pueda trabajar en el futuro, en un momento más oportuno. Las personas que hacen las políticas deben fijar una fecha para que se revisen y se actualicen las políticas, ya que las necesidades lingüísticas y educativas pueden cambiar con el tiempo.

<sup>1</sup>Aun cuando una lengua no sea reconocida oficialmente, o si se la considera como dialecto, o como una variante informal de una lengua como el árabe, puede ser que sea la única lengua que usan los niños y por lo tanto encontrarán difícil cualquier otra lengua. Por esta razón, las políticas deben tratar de reconocer y reflejar el uso actual de la lengua por parte de los niños.

“Las políticas lingüísticas no se deben implementar en todo el país al mismo tiempo...”

## 2.2. Implementando políticas para mejorar la lengua de la escuela

### 2.2.1. Establezca las prioridades y los parámetros para la implementación

La información sobre la relación que hay entre la lengua y el acceso a la educación infantil y los logros, ayudará a identificar las zonas en las cuales se deben implementar las políticas lingüísticas con más urgencia. Se puede solicitar ayuda de los socios para el desarrollo internacional de modo que ellos provean esta información o brinden apoyo para producirla. Si se está realizando evaluaciones o bases de referencia de los resultados del aprendizaje, se deben incluir preguntas sobre qué lenguas usan los niños en el hogar y si existe evidencia de que los niños están teniendo inconvenientes con la lengua de la escuela.

Va a ser necesario revisar la evidencia sobre los costos y beneficios de llevar a cabo un plan piloto y replicar los enfoques de la educación multilingüe para que las agencias de implementación puedan evaluar la inversión que se necesita y puedan agregar los estimados de los costos de mayores esfuerzos por mejorar la educación a nivel nacional.

Los líderes de nuevos programas educativos o de iniciativas políticas deberían decidir si deben comenzar a implementar la política en una región en particular como plan piloto, o si deben escoger varios lugares al mismo tiempo. Las políticas lingüísticas no se deben implementar en todo el país al mismo tiempo, ya que la posibilidad de alcanzar la calidad y consistencia que se necesita para mejorar sustancialmente el aprendizaje infantil es poco probable. Aquellas zonas del país en las que se ha identificado que tienen los problemas lingüísticos más serios, o las zonas donde los maestros son más capaces y están más dispuestos a avanzar con el cambio, se les debe brindar el apoyo para que avancen primero.

Las directrices claras para las autoridades educativas serán muy importantes. Se deben proporcionar lo más pronto posible para facultar a las autoridades educativas locales a que planifiquen.

Fijar un calendario de cuándo se incorporarán los cambios; establecer qué acciones se tomarán cada año. No fijar una fecha límite para este trabajo a menos que sea inevitable ya que las implementaciones a gran escala van a tomar varios años. En vez de eso, se deben establecer plazos intermedios para alcanzar los objetivos claves.

Para un programa de educación multilingüe a gran escala, tómese un año para prepararlo. Se debe planificar su ejecución grado por grado, trabajando desde la enseñanza de los primeros años en orden ascendente, hasta la primaria de los últimos años o el primer ciclo de la secundaria. El soporte técnico para la ejecución, por ejemplo, la adaptación del currículo, se debería organizar sobre la base de este criterio. La preparación debería incluir la formación u orientación de grupos de apoyo tales como organizaciones minoritarias o grupos de padres; una orientación inicial para los funcionarios locales, capacitadores de maestros, maestros y directores; y el nuevo desarrollo del currículo, la ortografía y la elaboración de materiales para el primer grado. Posteriormente, se deben llevar a cabo las actividades en la escuela y en el nivel de capacitación cada año. Al mismo tiempo, se debería completar la preparación para adoptar este enfoque en el siguiente grado.

Haga arreglos para documentar, monitorear y evaluar la implementación de las políticas, genere la evidencia del valor que tiene la educación multilingüe y finalmente identifique las mejoras que se pueden hacer. Vea el Cuadro 5 en la página 21.

### 2.2.2. Asegúrese de los recursos para la implementación

Se debería solicitar a los Ministerios de Educación y de Finanzas que asignen fondos y staff para emprender la educación multilingüe en las zonas donde la evidencia indica que la lengua es un factor clave para el mal desempeño escolar y la retención.

Será importante establecer una clara partida presupuestaria de distribución teniendo en cuenta las políticas. Probablemente se va a necesitar un fondo central para ayudar a que las agencias educativas locales tomen medidas.

Los costos de asignación centralizada a menudo se necesitan para: recoger información de referencia sobre las situaciones lingüísticas y educativas de los niños; reorientar la capacitación y el reclutamiento docentes; adaptar los currículos y sus materiales a un enfoque multilingüe; elaborar materiales didácticos y de alfabetización en lenguas locales; elaborar materiales de alfabetización y didácticos estructurados, y enfocados en la utilidad en una segunda lengua; y cambiar el idioma de los exámenes y las evaluaciones.

CUADRO 5	¿Qué pasa si no es posible enseñar a cada niño en su lengua materna?
	<p>Es posible empezar a dar clases en una o dos lenguas locales, y de manera gradual aumentar a decenas o aún cientos de ellas. Esto se está haciendo en lugares como India, Bangladesh, Papúa Nueva Guinea (con más de 800 lenguas) y Vietnam.</p> <p>A corto plazo, o en situaciones donde la capacidad y los recursos no pueden sostener este aumento, la segunda mejor opción es usar una lengua local que se use activamente en la comunicación entre niños y adultos a nivel local. Esto va a requerir consultarlo con los padres y generar conciencia en ellos.</p>
	<p><b>¿Se puede llevar a cabo en su totalidad una política de apoyo a la educación multilingüe durante un período de gobierno atípico?</b></p>
	<p>Probablemente no. Llevar a cabo una política lingüística efectiva y sensible a escala nacional, tomará tiempo. Si el sistema educativo está respondiendo a los retos del conflicto o del posconflicto, la transición podría tomar más tiempo. Sin embargo, un período de gobierno debería permitir sentar varias bases importantes para la educación multilingüe. Esto podría incluir inicialmente apoyar el desarrollo sistemático de la educación multilingüe en una parte del país, o implementar algunos elementos de esas políticas de manera progresiva mientras se sigue concientizando a las personas sobre la necesidad de la educación multilingüe a nivel nacional.</p>

Los líderes de cualquier plan para implementar políticas lingüísticas deberían decidir si los recursos deben destinarse a las zonas donde los resultados iniciales de la educación multilingüe en lengua materna se van a ver más rápido, o a las zonas donde los resultados del aprendizaje son peores. Si hay probabilidades de una fuerte resistencia al cambio de políticas, sería más apropiado escoger la primera opción, ya que el apoyo efectivo de una comunidad y de los interesados contribuye considerablemente a la implementación y al desarrollo efectivos del programa.

Cualquier programa nacional o regional para mejorar la calidad o el acceso a la educación básica puede ofrecer una buena fuente de financiamiento o apoyo para mejorar la lengua de la escuela. La mejora de la calidad, la igualdad de oportunidades y el acceso en el aspecto educativo resultará de un uso más efectivo en las escuelas. Aun si hay pocos fondos para mejorar la educación, incluya el trabajo lingüístico como partida prioritaria en los planes y presupuestos. Decida qué cosas se pueden hacer con pocos fondos (como publicar guías sobre las buenas prácticas para los maestros o distribuir resúmenes de las políticas en las escuelas) e incluya los cambios más costosos en las solicitudes de fondos a los donantes o al gobierno central.

Vea el Cuadro 6 en la página 22.

### 2.2.3. Establezca un equipo de implementación

Será necesario establecer un equipo guía para asegurar la implementación sistemática de las políticas de educación multilingüe, o el desarrollo de un programa de educación multilingüe.

Será útil estructurar este equipo como una red, con 'nódulos' ligados en diferentes niveles partiendo de la escuela a los niveles superiores. Se debe brindar información clara a estos equipos sobre los cambios que se han propuesto y los beneficios que se esperan obtener – en una lengua que todos puedan entender fácilmente.

La planificación en cooperación es importante entre las agencias que pueden apoyar las iniciativas de educación en lengua local a nivel nacional, regional y local. Serán de mucha ayuda las reuniones y visitas demostrativas entre estas personas en todos estos contextos. Se deberían usar intérpretes para que la comunicación y la comprensión sean más fáciles. Se deben organizar visitas para ayudar a los funcionarios educativos y maestros a ver las buenas prácticas en las escuelas.

#### Personas que se deben incluir

- Un grupo clave de administradores de proyectos para dirigir y para rendir cuentas del progreso en la implementación de los programas en lengua materna. Puede ser necesario que líderes de programas que tengan bastante experiencia en asuntos de lenguas minoritarias sean expuestos a los retos que enfrenta el sistema educativo nacional. Puede ser necesario que los directivos en los grupos lingüísticos dominantes tengan que aumentar su comprensión sobre los retos que los niños de las comunidades minoritarias experimentan.

CUADRO 6	Áreas de financiamiento
	<p>El financiamiento del cambio hacia una educación multilingüe debe enfocarse en el establecimiento progresivo de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje que respaldarán la buena práctica. También se debe destinar recursos para generar conciencia y minimizar así la resistencia al cambio.</p> <p>El financiamiento debería apoyar a los diferentes interesados que contribuyen al cambio y mantienen las prioridades claves de la educación. Entre las categorías clave están:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• traducción a las lenguas locales o regionales de los materiales claves para la capacitación de maestros</li> <li>• adaptación del currículo de capacitación para antes del servicio y durante éste a una versión multilingüe, que incluya métodos de enseñanza de una segunda lengua.</li> <li>• establecimiento de una base de datos (física o digital) para registrar las destrezas lingüísticas de los maestros</li> <li>• apoyo para estimular a los maestros y a maestros en la fase de práctica para que elaboren y reproduzcan materiales pedagógicos en la lengua local</li> <li>• adaptación de materiales didácticos y de alfabetización que ya están en lenguas nacionales o internacionales para que se puedan enseñar como segunda lengua en vez de simplemente impartir el contenido curricular</li> <li>• adaptación de los exámenes para asegurarse de que el nivel de la lengua que se use para asignar las tareas no esté sobre el nivel de competencia lingüística que se espera de los estudiantes</li> <li>• adaptación de los estándares de competencia en la educación básica nacional para reflejar expectativas realistas de cuánto de la segunda lengua pueden dominar los niños en los diferentes niveles, y qué tipo es el más apropiado</li> <li>• apoyo a las redes de contacto y reuniones lingüísticas para el desarrollo de la alfabetización en lenguas locales</li> <li>• compromiso con el sector editorial y con los reguladores de la industria editorial para libros de textos. Pídale que promuevan la impresión y distribución de materiales en lenguas locales y materiales en segunda lengua clasificados según el nivel de dificultad. Éstos deben estar diseñados para hablantes no nativos a fin de ayudar a los niños a desarrollar la lectoescritura de manera gradual, sin depender de otros medios de comunicación a los cuales tal vez no tengan acceso.</li> </ul>

- Líderes políticos nacionales que en la educación básica puedan afirmar y respaldar la transición a la educación multilingüe en lengua materna.
- Hablantes de lengua materna en las comunidades lingüísticas que pueden llegar a ser maestros o asistentes de maestros.
- Hablantes de lengua local que en sus comunidades quieran participar en la planificación y la implementación de la educación multilingüe en lengua materna.
- Organizaciones que incluyan la representación de los padres y de la comunidad tales como los comités de administración escolar o las asociaciones de padres-maestros.
- Lingüistas, idealmente de universidades nacionales, que provean soporte técnico, especialmente en la elaboración de sistemas de escritura.
- Docentes capacitados, capacitadores de docentes y supervisores o inspectores de docentes que puedan monitorear las prácticas en las escuelas.
- Personas responsables del desarrollo curricular que puedan asegurar que el currículo de educación multilingüe está alineado con las competencias de aprendizaje a nivel nacional.

*A veces es necesario clarificar quién es, en última instancia, el responsable de administrar la educación, y con quién va a trabajar el equipo de transferencia. Por ejemplo, en Chittagong Hill Tracts en Bangladesh, un programa de educación multilingüe tuvo que pedir al gobierno que estableciera que el gobierno indígena local fuera el responsable de administrar la educación, en vez que fueran los funcionarios de Bangladesh. Entonces esto clarificó la forma de desarrollar capacidades en las autoridades indígenas para llevar a cabo el trabajo de la educación multilingüe en lengua materna.*

“La lengua es un tema delicado e importante para muchos, especialmente en lo que respecta a la educación infantil”

## Instrucción útil en la implementación de políticas o programas para la lengua de la escuela

1. Los maestros son esenciales para el cambio, en términos de reclutamiento, capacitación y asignación. Motivar a los maestros por medio del reconocimiento, las recompensas y la evaluación es de vital importancia.
2. Una de las razones claves del fracaso en la implementación de las políticas lingüísticas en la educación ha sido el no tener suficiente personal que entienda los principios y procesos que se necesitan para mejorar la lengua de la escuela. La falta de una fuerte concientización a menudo es una razón clave para el fracaso de los programas educativos multilingües.
3. Será necesario revisar la capacidad que existe a nivel nacional y local para publicar materiales de alfabetización y didácticos en segundas lenguas y en lenguas locales.
4. Es importante entender el grado de flexibilidad que existe en la actualidad para adaptar y proporcionar el currículo nacional.
5. Se debe solicitar a las agencias internacionales y a los donantes que apoyen las mejoras de la lengua de la escuela como parte esencial de los planes para mejorar la educación. Algunos donantes no ofrecen este tipo de apoyo de manera proactiva si acaso esto se vea como algo que está interfiriendo en un área política sensible, pero podrían hacerlo si se les solicitara.
6. Considere qué recursos (humanos, materiales, de coordinación, de guía, de pericia, lugares de demostración) están disponibles en la zona y en las zonas vecinas; están disponibles de épocas pasadas en la historia; y están disponibles de otros tipos de organizaciones. Trate de establecer lazos con estas fuentes de apoyo. Si ya se ha llevado a cabo programas pilotos de educación multilingüe, cree oportunidades para que las personas involucradas compartan sus experiencias.

## 2.3. La comunicación que logra obtener apoyo para el cambio

La lengua es un tema delicado e importante para muchos, especialmente en lo que respecta a la educación infantil. En muchos casos, es probable que haya resistencia a cambiar la lengua de la escuela. Es probable que la mayor parte de la resistencia se dé porque a las personas les

preocupa que los cambios hagan que los niños tengan menos probabilidades de aprender una segunda lengua bien, o que los cambios pueden romper la unidad nacional. Cuando se planifica un nuevo proyecto o una nueva iniciativa para mejorar la lengua de la escuela, es necesario comunicarse frecuentemente con las personas interesadas clave sobre lo que se quiere lograr, por qué, y qué mejoras se esperan. Enfoque las estrategias de comunicación en los asuntos que les interesan a los que tienen el poder de hacer los cambios, y a los que tienen el poder de oponerse al cambio. Hacer los cambios que aborden las preocupaciones de las personas, sin perder el principio de incrementar el aprendizaje de los niños en una lengua que ya entienden.

### Preocupaciones en común

Los padres pueden preocuparse por el hecho de que se les arrebate a sus hijos el acceso a las lenguas nacionales e internacionales que, de por sí ya es limitado, si la escuela ya no enseña en esa lengua. Ellos pueden sentir que este cambio signifique el negar a sus hijos las oportunidades que tienen los niños de poder acceder a las lenguas nacionales e internacionales en su vida cotidiana. Una forma de abordar esto sería hacer más materiales de lectura y programas radiales en segunda lengua.

A los padres y maestros puede preocuparles las relaciones sociales. Por ejemplo, si se le pide a una escuela que haga el cambio de usar el inglés a usar una lengua local en la enseñanza, y algunos niños en la escuela no usan esa lengua en su vida cotidiana, esto puede generar una sensación de injusticia entre los niños y adultos de esa comunidad lingüística.

Algunos líderes políticos podrían no tener un fuerte interés en mejorar la prestación de servicios educativos para las personas de diferentes grupos étnicos. Sin embargo, es probable que estén interesados en ahorrar dinero a través de las mejoras de la eficiencia en la educación; al aumentar el prestigio internacional del país u organización adoptando buenos enfoques de enseñanza de calidad; o al reducir cualquier amenaza para la estabilidad y seguridad por parte de los jóvenes sin educación y subempleados, que han sido reprobados por las escuelas. Explique que se les dará oportunidades para revisar el proceso y aportar sus ideas, para que puedan desarrollar la confianza necesaria en el mismo.

**Algunos mensajes importantes que se deben comunicar**

Vea el Cuadro 7 que se da a continuación.

*Será importante que los mensajes que sirven de apoyo para los cambios vengan de personas en niveles altos que sean respetadas. Cuando en Andhra Pradesh, India se estaban promoviendo los nuevos planes para ayudar a los niños de las tribus a aprender en su lengua, el apoyo de expertos nacionales muy respetados y de alto perfil como Dhir Jhingran, marcaron una gran diferencia para convencer a los altos funcionarios de autorizar los cambios.*

CUADRO 7	Posibles respuestas para la resistencia por parte de los padres
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La enseñanza en nuestro país es obsoleta y a nuestros niños se les está negando la oportunidad de aprender lenguas que a los niños en otros países se les enseña.</li> <li>• Se está introduciendo una mejor forma de enseñar lenguas en la escuela. Esto significa que los niños ya no van a aprender (inglés) mal para cuando tengan unos ocho años, sino que van a aprenderlo mejor para cuando tengan 12 ó 13 años.</li> <li>• Esto es todavía educación (en inglés): pero es mejor que (inglés) como medio de instrucción, que solo funciona bien si uno ya habla (inglés).</li> <li>• Pregunte a sus hijos si les gusta la escuela y si entienden a sus maestros; y después de seis meses de probar este nuevo enfoque, pregúnteles nuevamente.</li> </ul>
	<p><b>Argumentos para convencer a los principales dirigentes para que continúen apoyando la educación multilingüe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un alto desempeño en la educación y en las lenguas claves es vital para el desarrollo nacional.</li> <li>• La educación solo puede ser efectiva cuando se basa en la forma en que los niños aprenden.</li> <li>• La única oportunidad que tiene la mayoría de niños en las zonas rurales de aprender una segunda lengua bien es contar con una educación básica multilingüe, arraigada en la lengua que ellos usan en su vida diaria.</li> <li>• El dinero que se invierte en elevar el desempeño de los maestros se malgastará si los estudiantes no pueden entender a sus maestros.</li> <li>• La equidad en la educación es vital para la estabilidad y el crecimiento – nunca la alcanzaremos si no enseñamos a los niños en lenguas que ellos entiendan.</li> <li>• El resentimiento causado al negar el éxito en la educación a los grupos étnicos o lingüísticos puede llevar a serios disturbios políticos.</li> <li>• La educación multilingüe puede funcionar bien en nuestro contexto, si la incorporamos a reformas educativas en curso y si adoptamos un enfoque a largo plazo.</li> <li>• Existen fondos para apoyar la educación multilingüe si éstos se solicitan a los donantes.</li> <li>• Es probable que las mejoras se vean en un aumento significativo en la asistencia a la escuela primaria y en la retención escolar; después, a medida que el progreso mejora, habrá una reducción de la repetición de grados; y al final, un mayor éxito al conseguir buenos resultados de aprendizaje. Los cambios iniciales se van a sentir en experiencias más positivas para los niños en la escuela, y en mayor confianza en la educación.</li> </ul>



**Tabla 1: ¿Quién debe comunicar los cambios en la lengua de la escuela?**

<b>Rol</b>	<b>¿Quién debe llevar a cabo las comunicaciones?</b>	<b>¿A quiénes deberían ellos comunicar?</b>
Ministerio de Educación, asesores y equipos de prensa del ministerio de minorías indígenas	Ministro o Vice-ministro	A los medios de comunicación nacionales; al parlamento nacional; a equipos educativos provinciales o regionales
Staff académico con experiencia en lingüística o en educación	Jefes de los departamentos universitarios o de los equipos de investigación	A asesores de los ministros y ministerios; a medios de comunicación nacionales; a audiencias en las conferencias incluyendo el sector privado
Staff parlamentario o legislativo	Miembros de apoyo de los organismos políticos nacionales o regionales tales como los parlamentos	A colegas en organismos políticos nacionales o regionales; a ministros de educación y a ministros indígenas
Expertos dentro de las agencias en los grupos de trabajo sobre educación a nivel nacional o regional	Presidentes o líderes de los grupos de trabajo sobre educación	A ministros y asesores ministeriales; a principales representantes de los donantes; a principales representantes de las ONG
Asesores o administradores de las autoridades educativas provinciales o regionales	Jefes de autoridades educativas provinciales o regionales	Publicar documentos cortos y claros que sirvan de guía a directores y profesores; hablar a sindicatos y grupos de maestros
Expertos o administradores de programas educativos financiados internacionalmente	Directores de los programas educativos financiados internacionalmente	A representantes de los donantes y de las oficinas centrales; a representantes ministeriales; a autoridades educativas provinciales; a autoridades indígenas provinciales o regionales; a organizaciones socias
Administradores de las instituciones responsables de la formación docente	Directores de las instituciones responsables de la capacitación docente	A capacitadores; a supervisores de las escuelas; a directores de escuelas privadas; a directores de escuelas del sector público; a sindicatos de maestros
Supervisores de las escuelas	Directores de centros de recursos para los maestros, autoridades locales o cuerpos de inspección	A directores de las escuelas en la zona; a directores de las organizaciones de padres en la zona; a grupos y organizaciones de maestros
Directores	Directores de las organizaciones de padres y maestros o comités administrativos escolares	A padres; a autoridades educativas distritales; a maestros
Directores o maestros mentores / especialistas	Profesores de las clases	A padres y niños, tanto los que hablan la lengua que actualmente se usa en la escuela como los que no la hablan

“ Si las escuelas deben ayudar a los niños a aprender bien las lenguas, los maestros necesitan apoyo para alentar el desarrollo de la lengua en el aula.”

En la prensa a nivel nacional o local, fomente la publicación de estudios nacionales o regionales e investigaciones sobre los proyectos de educación multilingüe o sobre los procesos de cambios para establecer un ambiente de transparencia y promover debates constructivos.

Asegúrese de que los líderes clave de opinión tales como académicos, expertos en los ministerios, periodistas, figuras reales y líderes locales se les invite a visitar las escuelas que usan la instrucción multilingüe. Asegúrese de que los visitantes también puedan ver las clases en la misma zona que usan la enseñanza tradicional en una lengua desconocida. El hecho de que las personas vean por ellas mismas la diferencia entre estudiantes animados y productivos, que claramente entienden sus clases, y estudiantes que están sentados, muy tensos, en un salón de clases esforzándose para encontrarle sentido a lo que están oyendo, puede ser algo muy convincente.

Se debe solicitar a los administradores de la escuela y a los comités de padres y maestros que organicen debates de consulta antes de realizar los cambios de la lengua de la escuela, y los ajustes a los procesos deberían hacerse como respuesta a las preocupaciones por parte de los padres. Por ejemplo, se pueden acordar clases extras en las zonas donde haya niños que estén en desventaja por el cambio de la lengua de instrucción.

Ahí donde haya conflicto o problemas para escoger una lengua local para la enseñanza, organice un proceso de consulta con los padres, maestros y niños mayores. Descarte el uso de cualquier lengua que no está presente de manera frecuente en las vidas de los niños, y pida al grupo que sugiera otras soluciones que se deban probar. Éstas podrían incluir agrupar a los niños por lenguas y usar una enseñanza de grados múltiples en lengua materna; escoja una lengua franca local para enseñar; o escoja la lengua que usan la mayoría de niños para la enseñanza. En todos los casos se deben hacer esfuerzos a lo largo de la vida escolar para brindar un apoyo extra a los niños cuya lengua materna no se usa en la enseñanza, y para celebrar la lengua

materna y la identidad étnica de todos los niños.

## 2.4. Haciendo que la enseñanza sea multilingüe

Si las escuelas deben ayudar a los niños a aprender bien las lenguas, los maestros necesitan apoyo para alentar el desarrollo de la lengua en el aula. Éste siempre ha sido el caso ya que la lengua es el principal vehículo para el aprendizaje. Pero en lugares donde hay barreras lingüísticas, los maestros tendrán que enfocarse aun más en la lengua.

¿Cómo se vería este enfoque adicional en la lengua y cómo se puede introducir a la enseñanza?

Vea el Cuadro 8 que se da a continuación.

Para todas estas áreas, los ministros o los administradores de educación deben averiguar si actualmente los maestros pueden hacer estas cosas y qué se necesita hacer para que mejoren.

En particular, los que están dirigiendo a los maestros deberían:

### 1. Investigar qué lenguas hablan los maestros

Crear un inventario de las destrezas lingüísticas de los maestros. Se debería solicitar a los centros de capacitación docente que investiguen y registren qué lenguas hablan los nuevos aprendices, cuáles escriben y en qué niveles. Los directores deberían registrar las lenguas que los maestros hablan y escriben. Esta información debería compartirse con los departamentos encargados de asignar a los nuevos docentes a las diferentes escuelas.

### 2. Asignar a los maestros que hablan una lengua local a las zonas donde los niños hablan esa lengua

Muchos países ofrecen diversos incentivos para motivar a los maestros a que trabajen en zonas rurales o remotas, como propiedades en la comunidad. Éstos se pueden desarrollar o fortalecer para motivar a que los maestros trabajen en las zonas donde los niños no tienen fácil acceso a la lengua dominante.

CUADRO 8	Lo que a la larga los maestros deberían ser capaces de hacer
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar a los niños en la primera lengua de los niños</li> <li>• Enseñar la mayor parte del programa de estudios en la primera lengua de los niños</li> <li>• Enseñar a los niños a leer y escribir en su primera lengua</li> <li>• Estar seguros de usar métodos de enseñanza centrados en el niño, que sean sensibles y comunicativos</li> <li>• Introducir las estructuras de la segunda lengua y el vocabulario relacionándolo con los temas de aprendizaje que se van a cubrir en el programa de estudios</li> <li>• En los niveles más altos, introducir una tercera o cuarta lengua de manera similar.</li> </ul>

“ Los modelos de colaboración en las aulas pueden funcionar bien, ahí donde un maestro capacitado que no habla la lengua de los niños planifica actividades de aprendizaje con un asistente de maestro bilingüe. ”

Ahí donde exista un esquema de incentivos para maestros que les permita trabajar en zonas rurales por un corto período de tiempo para luego regresar a las zonas urbanas, esto puede generar problemas potenciales si hay pocos maestros disponibles que hablen la primera lengua de los niños. Los maestros deben recibir incentivos para permanecer el mayor tiempo posible en las mismas zonas, para que puedan aprender y/o usar bien la lengua local.

### 3. Haga que el acceso a la capacitación docente sea más fácil para los hablantes de lenguas locales.

Será necesario, ahí donde pocos hablantes de las lenguas locales han tenido éxito en la educación, cambiar los requisitos para que puedan tener acceso a la capacitación docente. Esto se puede hacer reduciendo los requisitos educativos en los centros de formación docente y creando roles de asistentes de maestros, donde los maestros reciben la capacitación básica para trabajar como asistentes de maestros y ser mentoreados por maestros calificados.

*Los modelos de colaboración en las aulas pueden funcionar bien, ahí donde un maestro capacitado que no habla la lengua de los niños planifica actividades de aprendizaje con un asistente de maestro bilingüe. El asistente de maestro dirige las actividades de aprendizaje en la lengua materna y tanto el asistente como el maestro ayudan a los niños a aprender una segunda lengua emparentada. Esta modalidad puede ser un puente valioso en el que el maestro todavía no habla la lengua local, y puede motivar a que enseñen a los hablantes de lenguas locales que anteriormente habían sido excluidos.*

*El asistente de maestro no es un intérprete: ellos proporcionan una amplia gama de actividades de enseñanza con la orientación del maestro. De otra forma, las lecciones tomarían el doble de tiempo y no serían efectivas. Esto significa que los maestros necesitan apoyo para alejarse de las interacciones en el aula y pasar un tiempo considerable planificando y conversando con el asistente. Sin embargo, ante la ausencia inmediata de maestros que hablan las lenguas de los niños, se ha confirmado que este modelo es exitoso en contextos como Vietnam (Save the Children, 2009).*

Se debería fomentar que las autoridades educativas rurales recluten a personas del lugar que hablen tanto las lenguas locales como las nacionales para que sean maestros

de preescolares y de los primeros años de primaria o asistentes de maestros. Los criterios de selección deberían priorizar la educación básica, las destrezas lingüísticas y el entusiasmo por trabajar con niños. Se debería proporcionar capacitación inicial a corto plazo en la enseñanza multilingüe y centrada en el niño, con una capacitación y monitoreo constantes en el lugar de trabajo.

Entre los elementos claves para capacitar a maestros y asistentes en la comunidad están:

- Una enseñanza centrada en el alumno
- El desarrollo infantil y la protección infantil
- Principios y métodos de educación multilingüe en lengua materna
- Enfoques y formatos multilingües para planificar las lecciones
- Adaptación del currículo principal y los materiales a la lengua y cultura locales
- La elaboración de materiales didácticos y de alfabetización con los recursos disponibles a nivel local, y con los padres y niños
- La alfabetización de los maestros en su lengua local cuando sea necesario
- La enseñanza de lectoescritura en lengua local
- La enseñanza de lectoescritura, y matemáticas usando la lengua local y métodos de cálculo.

Esta combinación de capacitación y experiencia de manera gradual se debería aumentar con el tiempo, para que los maestros reclutados a nivel local puedan trabajar con miras a obtener el estatus y la remuneración de un maestro completamente acreditado. No habrá muchas probabilidades de que los maestros o asistentes reclutados a nivel local se queden en sus puestos si no son remunerados debidamente o si no se les brinda el apoyo para que desarrollen su carrera.

Ahí donde ya se está usando asistentes o maestros locales en los esquemas de una educación informal, su capacitación y apoyo debería fomentar de manera explícita el uso de enfoques de enseñanza multilingüe.

### 4. Estimule las destrezas lingüísticas de los maestros y maestros en formación

Los registros lingüísticos deberían identificar las lenguas en que los maestros y los maestros en formación son más fuertes y más débiles. Esta información la debería usar las autoridades locales de educación y los centros de formación docente para planificar la capacitación sobre el apoyo a la lengua en las etapas previas al servicio y durante éste.

“En casos en los que se otorgue a los maestros ascensos profesionales o puntos salariales por sus destrezas o experiencia, se les debería otorgar muchos puntos por tener un conocimiento profundo de las lenguas locales, especialmente de aquellas cuya demanda es mayor.”

Los maestros que ya están en áreas donde no hablan la lengua local deberían recibir una capacitación acreditada que les posibilite el fortalecimiento de su comunicación con los niños en esa lengua.

Cuando sea posible, los maestros en esta condición deberían recibir apoyo para que aprendan a leer y escribir en la lengua de los niños, lo suficiente como para enseñar lectura y escritura básica. Las ONG pueden involucrarse en la alfabetización de maestros en lengua local, como se ha logrado exitosamente en Bangladesh (CfBT, 2010).

A los maestros también se les debería brindar apoyo para aprender segundas lenguas como materias para la comunicación activa durante su formación. Un enfoque útil es fomentar las clases de conversación o grupos de debates en torno a libros en una segunda lengua.

#### **5. Trabaje con las instituciones de formación docente para introducir un currículo multilingüe**

Es importante planificar las mejoras en la capacitación del maestro previa al servicio y durante éste en una etapa relativamente temprana en el programa de educación multilingüe, para que los materiales de apoyo como los libros de texto, guías de maestros y materiales de alfabetización se puedan incorporar al nuevo programa de capacitación en diferentes momentos.

Se deberían respaldar a las instituciones de formación docente que apoyan los métodos centrados en el alumno para que incluyan métodos multilingües en el currículo de su programa de capacitación. Las lenguas deben tener un papel central en la concepción del maestro sobre la comunicación con los niños; la socialización; el desarrollo cognitivo, la alfabetización y la autoestima. La capacitación se debería basar en el principio de apoyarse en las lenguas y los conceptos con los cuales los niños estén más familiarizados, especialmente para la educación preprimaria y primaria.

El trabajo detallado sobre esto tiene que hacerse después que se hayan desarrollado las herramientas de adaptación del currículo, pero organismos de capacitación se deberían incluir al principio del proceso para planificarlo.

Se recomendaría contratar a un experto internacional que ayude en este proceso para que se pueda incorporar la experiencia de otros países.

Las escuelas necesitarán orientación y apoyo, especialmente a través de la capacitación docente y los materiales para programas de

estudio. Al principio, las escuelas más débiles necesitarán instrucciones claras y sencillas. Esto se debe combinar con el hecho de brindar ayuda a las escuelas y maestros para que aprendan la manera cómo tomar buenas decisiones en cuanto a la lengua como respuesta a las necesidades de los niños a nivel local. Esto es importante porque hay mucha diversidad en la manera en que las comunidades usan y acceden a diferentes lenguas, y porque la mejor enseñanza la imparten maestros que tienen la seguridad de aplicar los principios de buenas prácticas que respondan a las necesidades de los niños.

#### **6. Actualice la rendición de cuentas de los maestros para que éstos sean recompensados por usar la lengua de manera efectiva**

Tanto los incentivos como los mecanismos de rendición de cuentas son importantes para asegurar los cambios en el comportamiento de los maestros (Duflo, Hannah and Ryan, 2010; VSO, 2002). Comunicar que se va a reconocer a los maestros que trabajen duro para apoyar los nuevos enfoques lingüísticos y que se les va a recompensar, será una parte importante para asegurar el éxito.

Se debe solicitar a los supervisores de las escuelas y a los directores que tengan la capacidad para realizar un monitoreo confiable, que supervisen cuánto uso se da a la lengua local en el aula. Y de igual manera, el monitoreo del aula debería considerar cuánto se usa la segunda lengua de los niños, especialmente en aulas monolingües rurales.

En casos en los que se otorgue a los maestros ascensos profesionales o puntos salariales por sus destrezas o experiencia, se les debería otorgar muchos puntos por tener un conocimiento profundo de las lenguas locales, especialmente de aquellas cuya demanda es mayor. A estos maestros se les debe considerar como maestros bien calificados para enseñar el currículo en la lengua local, y deberían tener prioridad para obtener un acceso rápido a la capacitación en métodos de educación multilingüe como parte de los esquemas de ejecución de la educación multilingüe.

Cuando fuera posible, se deberían reconocer y recompensar a los maestros que estimulan a los niños a usar su primera lengua – aun si ellos mismos no la hablan.

Los supervisores y los demás maestros deben disuadir a los que se paran al frente de una clase a leer de un texto en segunda lengua por largos períodos de tiempo.

“*Cuando se habla en la segunda lengua de un niño, hable lento, repita varias veces y use acciones y expresiones faciales.*”

Se debería pedir a los maestros que varíen el uso de la lengua basados en su evaluación de la situación lingüística de los niños y en otras necesidades de aprendizaje. Por ejemplo, se puede apoyar a un niño que ya hable swahili y que también tenga un buen desarrollo en su lengua materna, a que se comunique y que haga tareas académicas básicas en estas dos lenguas. Un niño de edad similar que ha crecido hablando solo su lengua materna, y aún no tiene un buen desarrollo en ésta, necesitará apoyo para desarrollar su lengua materna aumentando la comunicación y las tareas académicas, y para aprender poco a poco el swahili.

### Consejos para los maestros al enseñar una segunda lengua:<sup>2</sup>

- La segunda lengua debe estar presente en la mayor parte de las lecciones, pero idealmente en actividades de aprendizaje estructurado de la segunda lengua en vez de que ésta sirva como medio para introducir información nueva.
- Los niños pequeños disfrutan aprender una segunda lengua por medio de juegos y actividades informales. Es difícil para ellos aprender una segunda lengua de manera formal ya que aún no han desarrollado formas de pensamiento abstracto acerca de la lengua.
- Es mejor exponer a los niños poco a poco a la segunda lengua e ir la reforzando regularmente que introducirla demasiado rápido.
- Los niños pequeños necesitan contar con muchas oportunidades para escuchar nuevas palabras y frases en una segunda lengua antes de estar listos para empezar a decirlas. A los estudiantes se les debería permitir un ‘período de silencio’ durante el cual ellos estarán desarrollando

las competencias adquiridas en una segunda lengua antes de empezar a producirla. La duración de este período de silencio varía de niño a niño, depende de factores como los niveles individuales de motivación y ansiedad.

- Los errores son una parte natural del aprendizaje de lenguas. El enfoque debe estar en la comunicación, y no en la exactitud, y los errores lingüísticos del estudiante no se deben corregir, excepto cuando éstos impidan la comunicación (a menos que el enfoque de la lección sea la gramática misma).
- Los niños aprenderán a comunicarse cuando haya necesidad de comunicarse. Todas las actividades del aula deben enfocarse en crear una necesidad real de comunicación en la lengua meta.
- Ahí donde se tenga que usar una segunda lengua para enseñar, será necesario hacerlo de manera más lenta, repetir y parafrasear, articular de manera más cuidadosa, hacer uso del vocabulario común y oraciones más cortas, y enseñar con anticipación el vocabulario clave. Los maestros deberían simplificar la tarea para hacerla más manejable y alcanzable; reducir la frustración y el riesgo; y modelar y definir claramente las expectativas de la actividad que se está llevando a cabo.
- Aunque los aprendices de una segunda lengua pueden llegar a desarrollar un nivel funcional en una lengua desconocida los primeros años de escuela, ellos van a necesitar un apoyo continuo para desarrollar la competencia lingüística académica necesaria para el éxito académico.

Vea el Cuadro 9 que se da a continuación y el Cuadro 10 en la página 30.

CUADRO 9	Cuando se están enseñando palabras y frases nuevas en una segunda lengua, recordar:
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que de seis a ocho palabras o frases nuevas por semana es suficiente en las primeras etapas</li><li>• Que cuando se habla en la segunda lengua un niño, hable lento, repita varias veces, y use acciones y expresiones faciales</li><li>• Combinar el trabajo de toda la clase, trabajo en grupo y trabajo en pares para desarrollar la confianza de los niños</li><li>• Que antes de pedir a los niños que lleven a cabo alguna tarea en pares o en grupos, modele la actividad con toda la clase</li><li>• Hacer juegos y usar acciones, canciones o rimas para ayudar a los niños a recordar las palabras</li><li>• Usar fotos u objetos reales para introducir palabras</li><li>• Dar a los niños mucha retroalimentación positiva cuando empiecen a tratar de decir palabras nuevas. Estimularlos a que digan lo más que puedan, aunque no siempre sea exacto.</li></ul>

<sup>2</sup> Basado en la asesoría desarrollada por Jill Knight para Save the Children

CUADRO 10	Mensajes claves para los maestros, directores y supervisores escolares
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diga a los maestros que estimular a los niños a que usen y desarrollen sus lenguas maternas en la escuela siempre es una buena idea y les ayudará a aprender, aun si la lengua que el maestro usa es diferente.</li> <li>2. Pida a los maestros que siempre ayuden a los niños a entender el significado de la lengua que están leyendo o escribiendo, sin importar si es su lengua materna o una segunda lengua.</li> <li>3. Los maestros y responsables de los centros escolares deben averiguar y registrar qué lenguas le son más familiares a los niños, y usarlas lo más que puedan para comunicarse con los niños y en las actividades de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>4. Para los niños que en el hogar usan una lengua diferente de la que se usa en la escuela, es una mejor práctica si los maestros introducen nuevas ideas o información en la primera lengua de los niños cuando sea posible. Hacer esto por bloques es mejor que hacerlo en pequeñas cantidades. Esto significa que se debe alentar a los maestros a que planifiquen sus lecciones de manera cuidadosa.</li> <li>5. Se deberían animar a los maestros a usar en la escuela materiales y escritura en lenguas locales si las hay disponibles.</li> <li>6. Se deben elogiar y reconocer a los maestros que estimulan a los niños a cómo aprender basándose en lo que ya les es familiar.</li> <li>7. Los maestros y directores deberían animar a los miembros de la comunidad que hablan lenguas locales a que vengan a la escuela para (a) ayudar con la comunicación entre los niños y adultos; (b) proporcionar actividades de aprendizaje informal como juegos, canciones e historias en lengua local; y (c) informar a los maestros con qué conocimientos y creencias los niños probablemente estén familiarizados.</li> <li>8. Que cuando las inspecciones y supervisiones escolares se llevan a cabo, se debería buscar y reconocer positivamente el uso de la primera lengua de los niños. Esto significa que los supervisores deben indagar entre los maestros si saben qué lenguas los niños usan en casa; y los supervisores deben buscar casos de maestros que (a) animen a los niños a usar estas lenguas entre ellos; y que (b) usen estas lenguas para la comunicación, enseñanza y aprendizaje.</li> <li>9. Se debería animar y reconocer a los maestros que usan los conocimientos y conceptos de la lengua local como bloques de construcción para el aprendizaje (por ejemplo, usar juegos que muestren los enfoques locales en la manera de contar).</li> <li>10. Los exámenes y evaluaciones se deberían realizar en la primera lengua del niño, si es del todo posible. Cada examen siempre debería registrar qué lengua habla el niño en su casa.</li> <li>11. Los maestros de los niños que no hablan la lengua nacional o internacional principal, deberían mantener registros del progreso de cada niño en las áreas claves de la lengua y la alfabetización. Si la evaluación revela, por ejemplo, que un niño en preprimaria 2 está batallando para escribir las letras correctamente, el maestro debería usar esta información para planificar actividades que proporcionen más práctica en la formación de letras.</li> <li>12. Los maestros en un programa que usan un nuevo enfoque lingüístico, como la educación multilingüe en lengua materna, deberían guardar muestras del trabajo del niño durante todo el año con el propósito de demostrar su progreso, desarrollar la confianza del niño y compartir sus logros con los padres. Esta práctica será importante para mostrar a los padres y a otros maestros si el nuevo enfoque está funcionando.</li> </ol>

“ Cuando sea posible, el Ministerio de Educación debería comenzar a adaptar los estándares de aprendizaje y el contenido curricular a un enfoque de educación multilingüe ”

## 2.5. Programa de estudio y evaluaciones

La adaptación del programa de estudio de educación básica les dará a los maestros las herramientas para producir lecciones multilingües. Cuando sea posible, el Ministerio de Educación debería comenzar a adaptar los estándares de aprendizaje y el contenido curricular a un enfoque de educación multilingüe. Para esto será necesario involucrar a especialistas en desarrollo curricular a nivel nacional o local, lingüistas, expertos en capacitación docente y expertos en la elaboración de libros de texto y materiales. Se puede solicitar a las agencias donantes o a las organizaciones multilaterales que brinden especialización o recursos.

El proceso se puede hacer por grados, especialmente si la capacidad es limitada. En otras palabras, el programa de estudio para el primer grado se puede volver a desarrollar y ejecutarse en un año, el siguiente grado se hace al siguiente año, y así sucesivamente. Esto permite que un grupo nuevo de niños avance en la escuela, beneficiándose de los enfoques multilingües.

El conocimiento que un niño trae a la escuela se debería ver como el fundamento para su aprendizaje futuro. Por lo tanto, el programa de estudio para el nivel preescolar y la educación primaria debería basarse en la cultura y el entorno de la comunidad local en la mayor medida posible, mediante el uso del conocimiento y las costumbres locales para desarrollar las destrezas de los niños en todas las áreas de aprendizaje. Es extremadamente importante la orientación curricular que ofrezca al menos un 20% de libertad para que los maestros adapten el contenido a los contextos de los niños.

Es probable que la modalidad de las evaluaciones y exámenes determinen la manera en que los maestros trabajan. De modo que cualquier enfoque para mejorar la lengua de la escuela debería incluir un cambio de la forma en que se efectúan los exámenes para los niños que no hablan la lengua de enseñanza vigente en su hogar. Como mínimo, estos cambios deberían incluir cambiar los exámenes a segunda lengua de modo que se use el vocabulario más sencillo posible.

### Comenzando a rediseñar la educación básica para la enseñanza multilingüe

Los expertos en desarrollo curricular deben investigar lo siguiente:

1. ¿Con qué ideas, destrezas y lengua es probable que los niños en las distintas partes del país estén más familiarizados al momento de comenzar su educación?

2. ¿Qué recursos están disponibles en las diferentes zonas para que la educación se base en las vidas de los niños, incluyendo la lengua que usan?

Estos recursos pueden incluir: otros niños y sus conocimientos y destrezas; los adultos que son parte de las vidas de los niños, lo que incluye sus conocimientos, destrezas y tiempo disponible; los maestros, lo que incluye sus conocimientos y habilidades destrezas actuales, y su capacidad para adquirir nuevos conocimientos y destrezas: los adultos en la comunidad escolar y sus conocimientos y destrezas, así como su capacidad de adquirir nuevos conocimientos y destrezas; objetos o materiales en 3D que puedan ayudar al aprendizaje y que se puedan producir en la comunidad; materiales ya proporcionados a las escuelas, la capacidad de desarrollar y proveer materiales nuevos a las escuelas; la capacidad local para producir materiales escritos o impresos, y materiales con ilustraciones; y las oportunidades para ayudar a los niños a aprender a partir del entorno físico que les rodea.

3. ¿Qué necesidades lingüísticas ha identificado el gobierno para los niños en sus vidas futuras?

- ¿Qué lenguas se da por sentado que los niños van a tener que usar de manera adecuada al momento de terminar la escuela?
- ¿Qué tipo de lenguas podría necesitar la mayoría? (formal; informal; social; para comprar y vender; para trámites gubernamentales; científica; técnica; entretenimiento; religiosa; etc.)
- Averigüe los niveles relativos de dificultad que presentan los distintos usos de las lenguas en las diferentes etapas. Pida el consejo de lingüistas de las universidades nacionales para que ayuden en esta área. Consulte qué niveles de competencia en las lenguas se podrían necesitar para las diferentes necesidades que se han identificado.
- ¿Cómo puede la educación secundaria de los últimos años y la terciaria fortalecer las necesidades de la segunda lengua en los estudiantes, en vez de esperar estudiantes que ya hayan alcanzado los niveles necesarios en estas lenguas?

Una vez que las necesidades lingüísticas en la vida real se hayan identificado con más claridad, será más fácil adaptar un programa de estudios que refleje las necesidades lingüísticas reales de la población. Si esto implica hacer que los objetivos de aprendizaje sean aparentemente menos ambiciosos, entonces será importante discutirlo con las principales autoridades educativas.

“En términos realistas, ¿cuántas palabras en la segunda lengua pueden esperar los maestros que los niños aprenden cada año durante la educación primaria?”

A los niños que nunca han oído una lengua nacional o internacional en el hogar, y que viven lejos de las comunidades donde la hablan, les tomará más tiempo aprender esa lengua que los que viven en los pueblos donde hablan la segunda lengua en su entorno. Los objetivos de aprendizaje de la segunda lengua se deben reducir para los niños que no la usan en casa.

*En términos realistas, ¿cuántas palabras en la segunda lengua pueden esperar los maestros que los niños aprendan cada año durante la educación primaria?*

*En el preescolar bilingüe en Vietnam, se ha elaborado una lista de palabras en el vietnamita que debe presentarse a los niños de las minorías étnicas: 300 términos cotidianos prácticos, vinculados a los temas del currículo nacional. Cuando terminan el primer grado de primaria, se espera que los niños usen 500 palabras en vietnamita. Estos conjuntos de vocabulario se producen para compartirlo con los maestros como parte de los paquetes de orientación. La evidencia internacional indica que después de tres años de educación, los niños que aprenden una segunda lengua por primera vez, pueden aprender entre 300 y 500 palabras de manera efectiva, dependiendo de la capacidad y la situación del niño (Heugh, 2005).*

## Estableciendo las competencias de los niños pequeños

En los primeros años, los objetivos relativos a resultados de aprendizaje deberían ser lo suficientemente flexibles como para ajustarse al punto de partida en el que se encuentran los niños pequeños. Cuenta con una amplia aceptación el hecho de que los niños pequeños empiezan su proceso de aprendizaje y desarrollo en diferentes momentos, y toman rutas muy distintas en el proceso. La educación debería apoyar estos procesos en vez de tratar de imponer metas rígidas ‘de una sola talla’ que serán irrelevantes y perjudiciales para muchos.

Los objetivos relacionados con la primera y segunda lengua como parte de los primeros años de educación deberían adoptar este enfoque flexible. Esto implica alentar a los maestros y administradores de las escuelas a descubrir las características de los niños con los que trabajan y asesorarles sobre qué enfoques probar para los niños con diferentes características.

Usar un enfoque temático para organizar el programa de estudios para el nivel preescolar y los primeros años de primaria, permite que el desarrollo de la primera lengua y el aprendizaje de una segunda lengua se extiendan en una amplia gama de actividades y temas relacionados con la enseñanza.

## Planificación de la progresión

Para planificar el contenido curricular e identificar la lengua de instrucción apropiada en las diferentes etapas de la educación, se puede desarrollar un plan de transición.

El plan que sirve de ejemplo sugerido en la Tabla 2, empieza con la educación preprimaria que se imparte exclusivamente en lengua materna e introduce la segunda lengua (L2) y una tercera lengua (L3) de manera gradual. Hay flexibilidad en este esquema. Por ejemplo, la alfabetización en L2 se puede introducir antes en el grado 1 si fuera necesario. Durante el período de transición, cuando se están usando tanto la L1 como la L2, a veces se usan juntas en la misma lección, y no necesariamente en temas separados. Los temas que los niños con más facilidad podrían entender en la L2 se transfieren primero, pero siempre con el apoyo de la L1 para asegurar la comprensión. Las investigaciones sugieren que los niños funcionarán mejor si continúan desarrollando su lengua materna durante unos cinco o siete años en la escuela, junto con cualquier segunda o tercera lengua (Heugh, 2005; Thomas and Collier, 1997). El elemento crucial de un buen enfoque de la lengua de la escuela es, por lo tanto, el desarrollo de la lengua con la cual los niños están más familiarizados, durante el mayor tiempo posible – mientras también se está forjando el aprendizaje de la segunda lengua. Vea el Cuadro 11 en la página 33.

## Progresando hacia una mayor abstracción en el programa de estudios de la primaria

El grado 4 a menudo es un año importante y lleno de desafíos para el aprendizaje, ya que el programa de estudios de la primaria se vuelve más exigente y abstracto. En los lugares donde la enseñanza se da en una lengua desconocida, los niños a menudo batallan mucho con el incremento dramático del nivel de complejidad requerido en la segunda lengua. Los exámenes nacionales por lo general aparecen en el 5to ó 6to grado.

Idealmente los niños deberían poder aprender en una lengua conocida durante este tiempo, y definitivamente no deberían tener que lidiar con la transición a una nueva lengua de enseñanza en este período crucial de transición. Esto debería ser una prioridad para el cambio en las políticas y en las prácticas.



**Tabla 2: Marco sugerido para planificar los contenidos de la enseñanza multilingüe durante los primeros grados**

	Pre-escolar 1 (4-5)	Pre-escolar 1 (5-6)	1er Grado (6-7)	2do Grado (7-8)	3er Grado (8-9)	4to Grado (9-10)	5to Grado (10-11)
<b>Lengua (Lengua Materna – LM)</b>	LM Oral	Empezar a leer y escribir en LM	LM	MT	MT	LM como materia	LM como materia
<b>Mate-máticas</b>	Números en LM	Números en LM	Mate-máticas en LM	Mate-máticas en LM	Mate-máticas en LM	Mate-máticas en L2 con el apoyo de la L1	Mate-máticas en L2
<b>Otras materias</b>	LM	LM	LM	LM	LM	LM/L2	L2
<b>Lengua L2*</b>		L2 Oral	L2 Oral Intro a la alfabetización (término 3)	L2	L2	Desarrollo de lengua L2	Desarrollo de lengua L2
<b>Lengua L3</b>						L3 Oral	Leer y escribir en L3

\*Este ejemplo indica un contexto en el que es poco probable que los niños tengan cierta exposición a una L3 (tercera lengua) fuera de clases a medida que crecen, y en el que la prioridad en la práctica para una segunda lengua es que la L2 (segunda lengua) se desarrolle a un nivel avanzado.

**CUADRO 11**

**Puntos esenciales para el desarrollo curricular**

Nunca se debe esperar que los niños aprendan ‘a dominar lo suficiente la segunda lengua en la educación primaria’. Esto no es posible de lograr para la gran mayoría de niños que no tienen esa lengua en su vida hogareña. No es posible cambiar solamente los primeros dos o tres grados de educación para una enseñanza multilingüe, con la esperanza de que los otros grados de educación permanezcan intactos. Aunque dichos cambios pueden hacer que los primeros años de educación sean más fáciles para los niños, en general no van a lograr mayores niveles de inclusión o mejores resultados en el aprendizaje de los niños.

No es realista esperar que cada niño en el campo alcance el mismo nivel de competencia en una lengua internacional que los niños que están expuestos todos los días a una lengua internacional. Sin embargo, la evidencia es clara: cuando los niños se acostumbran a aprender segundas lenguas, pueden adquirir nuevas lenguas con más facilidad. (Thomas y Collier, 1997; 2000). Así que, no es esencial que las escuelas impartan toda la gama de conocimientos sobre lenguas que los niños van a necesitar más adelante en su vida. Si las escuelas pueden ayudar a los niños a que sean buenos en aprender lenguas, entonces ellos van a poder seguir aprendiendo bien las lenguas nuevas por sí mismos.

La guía debería enfatizar que desarrollar sólidas destrezas en el aprendizaje de lenguas implica (1) desarrollar la comprensión de los conceptos en la primera lengua de los niños y (2) fortalecer las habilidades de los niños para interpretar información nueva o confusa. Esto debería empezar con qué es lo que los niños pueden reconocer (sobre un objeto, un texto, un discurso), y usarlo para llegar a conclusiones y hacer deducciones.

“La evaluación de las destrezas de los niños en lectoescritura se debe desarrollar en torno al hecho de averiguar si los niños pueden realmente decodificar y entender textos, y generar nuevos textos por sí mismos.”

Si se espera que los niños aprendan en una segunda lengua durante los años intermedios y finales de la primaria, ellos deberían recibir un apoyo significativo y se debería reconocer que enfrentan importantes obstáculos para poder progresar.

En un futuro inmediato, se debería generar conciencia en los maestros sobre los retos que los niños enfrentan desde los años intermedios hasta los últimos años de la primaria. Los padres y maestros deben recibir orientación sobre la probabilidad de que sea algo contraproducente el incremento del uso de la segunda lengua en la enseñanza durante los últimos años de primaria, abrumando así a los niños con demasiadas palabras que no tienen sentido para ellos.

La revisión del programa de estudio debería enfocarse en cómo hacer para que la transición a un programa de estudio de los últimos años de primaria, que es más exigente, pueda ser menos desafiante.

#### **Involucrando a los maestros**

Una vez que el proceso de actualizar la guía y los materiales de enseñanza esté en marcha, se debería solicitar ayuda a los grupos de maestros que trabajan con niños que hablan la lengua local o a los que han estado involucrados en proyectos de educación multilingüe en lengua materna para desarrollar y adaptar los materiales del programa de estudios y las actividades de aprendizaje. Posteriormente, esos maestros pueden participar en la preparación de materiales locales y pueden trabajar con los centros de formación docente para capacitar y apoyar a sus colegas. Este enfoque ha funcionado con mucho éxito en varios escenarios.

#### **Cambiando la forma en que se evalúan los logros del aprendizaje**

Se deben hacer cambios a los sistemas de evaluación formal. Esto es necesario a fin de reducir la desventaja que tienen los niños que no conocen bien la lengua de evaluación vigente, y es esencial para motivar a los maestros a que usen enfoques de enseñanza multilingüe. A medida que tiene lugar el rediseño del programa de estudio, se deben adaptar los métodos y los objetivos de evaluación en este sentido. Para ello será necesaria la colaboración y coordinación entre los departamentos de educación.

Se debe examinar a los niños – especialmente los niños en el nivel preescolar y primario – en la lengua que les sea más familiar, siempre que sea posible.

Esto puede implicar la actualización o la traducción de los exámenes, e involucrar a hablantes de la lengua local que ayuden a calificarlos. Se deben revisar y modificar los exámenes formales de los últimos años de primaria como la primera prioridad.

Los exámenes de competencia en segunda lengua se pueden realizar principalmente en la segunda lengua para los niños mayores, pero los exámenes de conocimientos sobre el programa de estudio se deberían administrar en la lengua con la que están más familiarizados en su vida diaria. Aprender a usar la lengua de manera efectiva depende principalmente de la práctica en la comunicación y no de reproducir con exactitud el deletreo o la gramática. Los procesos de evaluación a nivel nacional y local guiarán el enfoque de la enseñanza de la lengua de los maestros. Si los maestros deben estar motivados para desarrollar las destrezas de los niños para lenguas de uso real, se deben desarrollar los exámenes y evaluaciones enfocándose en las destrezas comunicativas. Varios países han avanzado a la implementación de evaluaciones lingüísticas más efectivas que miden las competencias comunicativas: hay mucha experiencia que se debe compartir en esta área.

La evaluación de las destrezas de los niños en lectoescritura se debería desarrollar en torno al hecho de averiguar si los niños pueden realmente decodificar y entender textos, y generar nuevos textos por sí mismos.

El esfuerzo para lograr estos cambios se puede hacer de manera progresiva año a año, al mismo tiempo que se trabaja en la adaptación del programa de estudio. Los cambios se deberían ejecutar en las áreas donde la lengua es una barrera especialmente grande para el aprendizaje de los niños.

Si por el momento no es posible cambiar la lengua de los exámenes, la redacción específica de las preguntas se debe revisar para asegurarse de que los exámenes solamente usan un nivel básico de segunda lengua que ya se les ayudó a entender y practicar como parte del programa de estudio escolar. Esto significa que, ya sea en primera o segunda lengua, se debería usar el vocabulario y las estructuras lo más simples posibles para comunicar las tareas de la evaluación. Se debe solicitar a los examinadores que armen las evaluaciones usando el vocabulario más sencillo posible. Vea Cuadro 12 en la página 35.

En el caso de que algunos niños en el sistema educativo nacional hablan la lengua de la escuela y otros no, se debe solicitar a los funcionarios responsables de los exámenes que consideren una compensación de puntaje para los que no hablan la lengua de la escuela ya que ellos tienen que enfrentar obstáculos adicionales en las evaluaciones, incrementando así sus calificaciones en cierta proporción.

CUADRO 12

**Preguntas complejas en los exámenes que echan a perder las oportunidades de los niños**

*Los niños en escuelas secundarias de Tanzania que tienen el inglés como medio de instrucción dieron ciertos exámenes formales en inglés. Una de las preguntas era: “¿En qué forma una ballena azul se asemeja a un ser humano?” A muchos estudiantes les fue mal en el examen. Cuando los investigadores preguntaron a los estudiantes si habían entendido preguntas como éstas, muchos respondieron que no. Cuando la pregunta se simplificó a “¿En qué forma una ballena azul es como un ser humano?”, una proporción radicalmente más alta de estudiantes pudo dar respuestas detalladas y correctas – en inglés. El equipo de investigación descubrió que palabras como “asemejarse” no estaban incluidas en el programa de estudio ni en los materiales de apoyo de la secundaria.*

Hallazgos del estudio SPINE, Universidad de Bristol, reportados por Oksana Afitska en noviembre del 2009 (vea Afitska y Clegg, 2009)

Como una medida provisional, se debería aconsejar a los maestros que introduzcan y practiquen las instrucciones específicas y el vocabulario que los niños van a encontrar en los exámenes importantes. Estos enfoques no producirán cambios en los resultados del aprendizaje infantil que se puede alcanzar al examinar a los niños en su primera lengua, pero pueden ayudar a brindar a algunos niños más oportunidades de éxito.

## 2.6. Apoyando la alfabetización infantil

### Principios que sirven de guía para la alfabetización en lengua local

La alfabetización debe tener sentido para que sea exitosa. Para que sea útil en la vida, se debe entender la alfabetización como un proceso de decodificar y crear significado usando textos – no como un proceso de aprender a repetir, copiar y recitar textos o vocabulario para pasar los exámenes.

Para hacer posible que los niños continúen desarrollando sus capacidades lingüísticas y cognitivas en la lengua a la cual tienen más acceso, será importante continuar con la lectoescritura en su primera lengua, aun después que se hayan introducido los textos en la segunda lengua.

La alfabetización en lengua local debería estar integrada en las culturas, los anhelos y necesidades prácticas de alfabetización en las comunidades. Diversos compromisos con relación a los derechos defienden el derecho de las comunidades minoritarias o indígenas a determinar, desarrollar y usar sus lenguas, las cuales a menudo incluyen sistemas de escritura

diferentes a los de las lenguas dominantes (Minority Rights Group, 2009). Esto significa que las comunidades lingüísticas minoritarias tienen el derecho de usar su escritura en las escuelas. Si no se usan en la escuela, es poco probable que ese sistema de escritura se desarrolle y se use para el futuro de la comunidad.

### ¿En qué lenguas deben aprender a leer y escribir los niños?

Desde un punto de vista educativo, la mejor lengua para que un niño aprenda a leer y escribir primero es la lengua con la que está familiarizado. Esto significa que el niño no debe aprender una nueva lengua al mismo tiempo que aprende las nuevas destrezas exigentes de decodificar y crear textos. Desde un punto de vista práctico, no siempre es posible hacer los cambios inmediatamente. Puede que no existan escrituras o sistemas de escritura o que sean apoyados con materiales. Puede que existan temas políticos sensibles en torno al uso de algunas lenguas en su forma escrita.

El principio de la alfabetización en primera lengua idealmente debería reconocerse como una buena práctica, y también se deberían mencionar las limitaciones existentes para lograr impartir la alfabetización de los niños en su primera lengua. Se deberían reconocer los desafíos adicionales que enfrentan los niños que no pueden aprender a leer y escribir en su primera lengua y proporcionarles un apoyo extra. Debería haber un compromiso claro para desarrollar estrategias escolares para la alfabetización que lleven a los niños lo más cerca posible a las mejores prácticas, y a revisar y actualizar regularmente esas estrategias en consultas con una variedad de interesados.

“Las necesidades de alfabetización y de comunicación comunitaria a veces deben sopesarse frente a las necesidades de enseñanza – no dé por sentado que son complementarias”

### Desafíos en torno a la alfabetización y a las lenguas locales

Puede haber desafíos en los que diferentes escrituras o sistemas de escrituras se usan de lengua a lengua. Por ejemplo, si se tiene que capacitar a un maestro en un texto local para que pueda enseñar alfabetización temprana en esa lengua, ¿sería menos costoso y más fácil usar la escritura que usa la mayoría? Esto podría ser especialmente relevante cuando es poco probable que el maestro use la escritura minoritaria fuera de la escuela. Los niños aún podrían aprender a leer y escribir en su lengua, pero usando una escritura o sistemas de escritura conocidos para el maestro. Esto también podría significar que los niños son capaces de construir la lectura y escritura en una segunda lengua fácilmente sobre la alfabetización inicial en su primera lengua.

Otro tema desde la perspectiva de un sistema educativo es que algunos sistemas de escritura no están en uso activo, y otras lenguas aún no han desarrollado sistemas de escritura. Traer dichas lenguas a la educación para apoyar la alfabetización infantil puede considerarse demasiado esfuerzo cuando hay muchas lenguas locales sin sistemas de escritura, o que están fuera de la competencia de los ministerios de educación.

Cuando hay diferencias significativas entre las escrituras, y los niños están aprendiendo a leer en una lengua local con grandes diferencias en la escritura con la lengua dominante, existe cierta evidencia que indica que aprender a leer otras escrituras puede ser desafiante al inicio (Vijayakumar, 2010). Sin embargo, con un poco de tiempo adicional para familiarizarse con la nueva escritura, los niños pueden aprender a asumirlo bien (Buckwalter y Lo, 2002). Las personas en Asia y en el Medio Oriente a menudo lidian con múltiples escrituras que difieren entre ellas. Siempre es el caso que el ser alfabetizado en una primera lengua, ayuda el aprendizaje de una segunda lengua (Benson, 2005; Malone, 2004).

Las necesidades de alfabetización y de comunicación comunitaria a veces deben sopesarse frente a las necesidades de la enseñanza – no dé por sentado que son complementarias. Por ejemplo, puede ser más fácil usar la escritura de la lengua nacional cuando se usa una lengua local para enseñar a leer y escribir, pero es posible que la comunidad que posee esa lengua quiera usar una escritura diferente. Cuando la capacidad local de alfabetización no es fuerte, el prospecto de desarrollar procesos de escritura para muchas lenguas locales e incorporarlas en la educación puede parecer bastante desafiante.

Un punto clave es la poca probabilidad de que las comunidades lingüísticas locales apoyen la forma en que su lengua se use en la educación multilingüe a menos que tengan la oportunidad de ver si ésta es un reflejo razonable de la lengua que ellos reconocen como suya. SIL International ha producido útiles guías prácticas sobre la manera cómo abordar los procesos de elaboración participativa de materiales de ortografía y alfabetización como parte de un programa de educación multilingüe (UNESCO 2007; Malone 2004).

Ahí donde los grupos étnicos minoritarios están yendo del hecho de no contar con su propia escritura de la lengua al hecho de contar con una escritura desarrollada para la educación y alfabetización, puede surgir la preocupación de que esto se pueda usar para fomentar actividades antigubernamentales. En algunos contextos es importante tranquilizar a los encargados de la toma de decisiones de alto nivel y a nivel local en el gobierno que estas preocupaciones pueden abordarse comunicando a los grupos étnicos minoritarios que el gobierno está comprometido a aumentar el acceso que ellos tengan a la educación, a desarrollar la lengua de ellos y a que tengan acceso a lenguas nacionales e internacionales. No hay ejemplos registrados en los que la educación en lengua materna por sí misma haya empeorado los conflictos políticos o interétnicos; y la experiencia abrumadora es que la introducción de la educación multilingüe en lengua materna reduce las tensiones étnicas (Durnnian, 2007; Pinnock, 2009).

### Equilibrando diferentes consideraciones para un resultado más sostenible

Estos problemas significan que debería haber una cuidadosa consideración y equilibrio de los diferentes factores que afectan la alfabetización de los niños pequeños que no hablan lenguas nacionales o internacionales. Siempre que sea posible, se deberían sopesar de manera conjunta tres consideraciones: conveniencia para los educadores, identidad y preferencia de las comunidades lingüísticas, facilidad de aprendizaje para niños. Se decidió una manera de progresar en colaboración con el gobierno y los representantes comunitarios. De esta manera será más probable llegar a una forma de textos usados en las escuelas que los padres e hijos puedan usar juntos, y que sea una alfabetización viva que sitúe a los niños en su contexto habitual. Cuando los niños están cómodos con su alfabetización local, es mucho más fácil que ellos aprendan a interpretar textos de las lenguas que les son menos conocidas.

“*Para apoyar la lectoescritura que aprenden en la escuela, los niños y las comunidades necesitan entornos alfabetizados con la mayor cantidad de textos posible.*”

En muchos países, existe un departamento o un ministerio que apoya las comunidades minoritarias o indígenas, y tienen la responsabilidad de preservar y desarrollar el patrimonio cultural. Los ministerios de asuntos tribales o indígenas pueden administrar los procesos locales de alfabetización y de ortografía. Ahí donde estos ministerios o departamentos están conduciendo la revitalización de la lengua o programas de desarrollo, una coordinación con los departamentos de educación puede incorporar a esas lenguas en el sistema educativo, por medio de la capacitación docente y la elaboración de materiales para la alfabetización temprana. Vea el Cuadro 13 en la página 38.

### **‘Los segundos mejores’ enfoques de alfabetización**

Cuando no se considere viable por el momento usar las lenguas locales para la alfabetización, se les debe enseñar a los niños a leer y escribir en una lengua que esté lo más cercana posible a la vida de ellos y que tenga forma escrita – tal como la lengua franca local; la lengua local con el uso más amplio de escritura; o la lengua nacional, si no hay alternativa local alguna.

Los niños que aprenden a leer y escribir en lenguas que no usan en casa, deben recibir más tiempo y más apoyo estructurado para lograr la alfabetización temprana – quizás 18 meses o dos años, en lugar de un año. Las personas responsables del diseño curricular y los capacitadores de maestros deben estimular a los maestros a brindar más ayuda a los niños cuyas lenguas tienen grandes diferencias con la lengua que actualmente se usa para introducir la alfabetización.

Se debe seleccionar cuidadosamente los textos de llegada y el vocabulario en la alfabetización temprana para asegurarse de que los niños ya estén familiarizados con los conceptos en su primera lengua. Si los maestros y la capacitación docente todavía no están en la etapa en que es factible una cuidadosa enseñanza estructurada de la alfabetización, los capacitadores y supervisores siempre deben transmitir claramente el mensaje a los maestros de que los niños deben entender las palabras que están aprendiendo a leer y escribir.

En los casos en que existen sistemas de escritura para cierto grupo en un país cercano, puede ser beneficioso compartir y reproducir estos sistemas de escritura al usarlos en las escuelas y comunidades. Es probable que los materiales de alfabetización y diccionarios estén disponibles, y que se puedan usar los materiales específicos de educación para la enseñanza en los primeros grados como medida provisional antes que sean elaborados en el país. Se pueden usar estos materiales como punto de partida para impartir enseñanza y elaborar materiales que sean más relevantes para el contexto nacional.

### **Impresión y producción de materiales de alfabetización**

Para apoyar la lectoescritura que aprenden en la escuela, los niños y las comunidades necesitan entornos alfabetizados con la mayor cantidad de textos posible. Muchas investigaciones, especialmente de los Estados Unidos, han demostrado que la forma más efectiva de mejorar la lectura de los niños que provienen de familias con bajos ingresos es aumentar su acceso a material impreso (Newman, 2000; Chall, Jacobs y Baldwin, 1990). Asegurarse de que haya materiales impresos accesibles y comprensibles para los niños en todas las lenguas claves de la educación básica, debería ser una parte vital de los planes para mejorar la educación nacional.

La producción y distribución de materiales en lenguas locales dependerá del estado de la industria editorial nacional y local en lengua local. En algunos escenarios, puede ser que el Ministerio de Educación pueda establecer alianzas con las editoriales nacionales o locales de libros para adultos. Se deberían solicitar asesoría y asistencia a donantes y agencias multilaterales, especialmente al Banco Mundial para promover publicaciones locales para la alfabetización local.

En algunos países, como en Sudán del Sur, hay materiales de aprendizaje y alfabetización en lenguas locales de años anteriores que han caído en desuso. En lugar de emplear el poco dinero en elaborar materiales nuevos, se deben renovar o adaptar los materiales más antiguos con urgencia (Marshall, 2010).

**CUADRO 13**

**Comités lingüísticos**

En los lugares en que las comunidades lingüísticas no hayan usado recientemente alfabetización escrita, se deberían poner en marcha procesos como parte de los programas de educación multilingües para establecer grupos de representantes de las comunidades lingüísticas que puedan validar la producción de materiales de alfabetización para la educación y para una alfabetización comunitaria más amplia.

Idealmente esto debe llevarse a cabo en dos niveles – un nivel nacional o regional debería ser un grupo de representantes comunitarios con conocimientos especializados en cultura, historia y lingüística. Este grupo debería ser empoderado a través de medios democráticos para trabajar con el staff técnico educativo con el fin de identificar los conocimientos culturales claves, componentes de alfabetización y componentes lingüísticos los cuales se deberían usar para producir competencias curriculares nacionales en la primera lengua de los niños.

Este tipo de comité lingüístico para cada grupo lingüístico debería asumir total responsabilidad de coordinar el proceso de elaboración del sistema de escritura. No es necesario formar un comité lingüístico aparte si cualquier grupo lingüístico ya tiene su propia organización comunitaria con su mandato correspondiente, con las destrezas y experiencia para producir o elaborar materiales educativos usando su lengua.

A nivel local, se debería invitar a las comunidades a visitar las escuelas y revisar los nuevos materiales de aprendizaje y alfabetización para verificar que ellos también están satisfechos con la representación visual y textual de su conocimiento y lengua. Ahí donde las relaciones de la comunidad con el gobierno no han sido buenas, esto puede constituir una importante etapa para restaurar la confianza entre las comunidades y las escuelas, y ayudará a los padres a empezar a involucrarse en apoyar el aprendizaje de sus hijos.

Es probable que las comunidades quieran contar con la evidencia de que la forma de la lengua que se usa para la alfabetización escolar tenga las siguientes características:

- Representativa de los sonidos de la lengua, si la lengua tiene más de un dialecto o variantes
- Diseñada para hacer posible que los hablantes de la lengua materna hagan la transferencia a la lectura tanto entre las lenguas mayoritarias como entre las minoritarias
- Fácil de reproducir e imprimir
- Que estimule y motive a las personas a leer y escribir en su lengua
- Que represente con exactitud la lengua que las personas hablan en su vida diaria
- La comunidad lingüística debería tener la capacidad de reproducir la ortografía mediante el uso de la tecnología editorial y de impresión disponible a nivel local o nacional para ellos.

Una vez que el tipo de escritura se haya decidido y se hayan elaborado materiales, el programa de formación docente debería también incluir la capacitación en alfabetización, a fin de que los maestros de las minorías o de otros aprendan a usar los sistemas de escritura de la lengua en la cual están alfabetizando.

Estos procesos son vitales ahí donde las relaciones son tensas o donde existe un historial de conflictos. Hay muchas lecciones obtenidas de los intentos de incluir a los grupos minoritarios en la educación lo que demuestra que es mejor hacer que los primeros procesos sean flexibles y colaborativos, para asegurar la adopción y la efectividad de la educación a largo plazo.

Este tipo de toma de decisiones en colaboración puede ser más fácil en el contexto de un proyecto específico, o en un sistema educativo verdaderamente descentralizado donde los vínculos entre los funcionarios locales de la educación y las instituciones del gobierno son buenas. Sin embargo, los programas del gobierno central deberían buscar establecer alianzas que apoyen estos procesos para generar una alfabetización sostenible.

Debido a la necesidad de estos procesos de revisión, validación y corrección de los sistemas y materiales de alfabetización en lengua local, tiene sentido guardar en forma de fotocopias los materiales nuevos de lectura y escritura en lengua local durante por lo menos uno o dos años, para no gastar el dinero en impresiones costosas como respuesta a la retroalimentación de la comunidad que no se puedan cambiar.

“Será de gran utilidad establecer bibliotecas itinerantes o comunales tanto en lenguas locales como en lenguas dominantes.”

Los expertos en programas de estudio o en capacitación docente deberían revisar qué materiales pedagógicos y libros de lectura están disponibles en las lenguas de los niños, y deberían hacer una lista de los materiales de calidad aceptable. Se debería solicitar a las editoriales e imprentas que los reproduzcan en las zonas donde los niños hablan estas lenguas. Se deberían distribuir materiales en las escuelas donde los niños tienen menos acceso a las lenguas dominantes.

Se debería solicitar a las ONG que compartan los materiales que han elaborado y coordinar con ellas y el gobierno la distribución de materiales en lengua local donde se necesiten. Las lenguas a menudo cruzan las fronteras nacionales, de manera que puede ser útil revisar y usar materiales en lenguas locales que estén disponibles en otros países que usan esas lenguas.

El suministro de materiales impresos podría verse seriamente limitado. Los ministerios y las organizaciones de capacitación deberían brindar a los maestros, directores, funcionarios de apoyo escolar y asociaciones de padres y maestros una clara orientación para fomentar la escritura en la lengua local tanto como sea posible en los niños y adultos. Las escuelas y los grupos comunitarios, así como las familias, pueden poner a los niños a escribir y a hacer

ilustraciones, lo que después se puede usar en actividades relacionadas con el desarrollo de la lengua y actividades de discusión. Los niños mayores pueden escribir historias e información que los maestros pueden guardar y usar con los niños menores.

En lugares donde el papel es escaso, se puede fomentar a corto plazo, las impresiones en tela y la escritura en las paredes. Será de gran utilidad establecer bibliotecas itinerantes o comunales tanto en lenguas locales como en lenguas dominantes. Se debería solicitar a los maestros que alienten a los padres y a los niños a que juntos aprendan a leer su lengua.

Muchos de los materiales educativos en lenguas internacionales son demasiado avanzados para los lectores que no hablan esas lenguas en casa. Los clientes en países multilingües deberían pedir a las casas editoriales internacionales que produzcan materiales en las lenguas internacionales que muestren su capacidad de producir materiales de lectura y aprendizaje adaptados para los aprendices que están muy poco expuestos a la lengua en su vida diaria, y que sean relevantes para las diversas culturas locales. Los contratos realizados por los gobiernos para los libros de textos deberían enfocarse teniendo esto en mente. Vea el Cuadro 14 que se da a continuación y el Anexo 2.6.1. en la página 40.

**CUADRO 14**

**Bibliotecas en camello en Etiopía: un enfoque de la alfabetización en lengua local**

En la región somalí de Etiopía, la mayoría de escuelas y de centros de aprendizaje informales no tienen libros con los que los niños puedan aprender a leer. A pesar de la política gubernamental que apoya el aprendizaje en lengua materna, los únicos libros que llegan a la zona son escasos repartos de libros de textos en inglés de editoriales extranjeras. Los niños no usan el inglés y no tienen razón alguna para aprenderlo. Y en todo caso, no hay carreteras para que los camiones repartan libros a las escuelas.

Save the Children en Etiopía es pionera de las 'bibliotecas en camello'. Un camello del lugar y su camellero viajan a escuelas y comunidades remotas cargando libros en la lengua somalí para prestarlos a los niños y a las familias. Algunos de estos libros se han producido en el Reino Unido, escritos en somalí y en inglés para niños somalíes que viven en Londres. Los niños y los maestros están elaborando más a nivel local, usando la fotografía para generar historias y asesoría sobre destrezas para la vida. Las bibliotecas en camello están haciendo de la alfabetización en lengua local una realidad emocionante.

### Anexo 2.6.1. Herramientas para enseñar alfabetización temprana<sup>3</sup>

#### Historias en 'libro grande'

Un 'libro grande' es una historia ilustrada que es lo suficientemente grande como para compartirla con toda la clase. El propósito de una historia en libro grande para primer grado es desarrollar las destrezas previas a la lectura tales como predicción, observación y secuencias, y familiarizar a los niños con la dirección de la escritura y el concepto que la escritura conlleva un significado. Las historias en libro grande también pueden ayudar a introducir información e ideas nuevas, y a desarrollar el vocabulario de los niños. Las discusiones relacionadas con las historias desarrollan la confianza de los aprendices para hablar y promueven su interés en la lectura.

Se pueden elaborar libros grandes para apoyar a los niños con las destrezas para la lectura temprana en los grados posteriores. El vocabulario es fácil y las historias usan estructuras de oraciones repetidas. El maestro puede leer las historias junto con los niños y animarlos a que empiecen a leer de manera independiente.

#### Libros pequeños

Cada aula idealmente debería tener una biblioteca con libros pequeños para que los niños puedan leer solos o con un compañero. Algunos de estos libros pueden ser versiones pequeñas de los 'libros grandes'. El uso de esta biblioteca estimulará a los niños a que se conviertan en lectores independientes.

#### Historias para escuchar

Las historias para escuchar deben leerse en voz alta a los niños en su primera lengua para desarrollar su habilidad auditiva y su memoria. Algunas son historias tradicionales propias de la cultura mientras que otras se han escrito de manera específica para desarrollar la lengua y la comprensión de los niños sobre el contenido central de la enseñanza. Los maestros leen las historias usando una clara expresión verbal y física junto con ademanes apropiados, haciendo pausas para dar a los niños la oportunidad de adivinar lo que va a suceder después. Luego el maestro hace preguntas acerca de la historia en la lengua del hogar de los niños para comprobar la comprensión de los niños y desarrollar sus destrezas de razonamiento e imaginación.

#### Libros sobre el alfabeto

Los libros sobre el alfabeto están diseñados para usarse en el aprendizaje de las letras en Preprimaria 2. Cada letra del alfabeto va acompañada de cuatro palabras clave ilustradas. También hay oraciones que presentan estas palabras clave para que los niños puedan practicar la lectura de las letras dentro de un contexto. Los maestros deberían introducir una letra a la semana en Preprimaria 2 y usar juegos y actividades sugeridas en la guía del maestro para reforzar el aprendizaje.

#### Cuadros sobre el alfabeto

Cada letra en un cuadro sobre el alfabeto debería ir acompañada de una palabra clave que sea familiar para los niños a partir de sus vidas diarias, y una ilustración. El maestro usa el cuadro para mostrar a los niños el orden de las letras en el alfabeto (no para enseñar lectoescritura de palabras completas).

#### Libros sobre números

Los niños necesitan empezar a desarrollar el concepto de los números usando objetos reales. Luego podrán avanzar usando dibujos y finalmente, símbolos abstractos. Los libros sobre números se deben desarrollar para Preprimaria 2 con el propósito de apoyar a los niños en la lectura y escritura de los números del 1-20, y en la suma y resta sencillas. En la guía del maestro, se deberían incluir juegos y actividades adicionales para ayudar a los niños a aplicar sus destrezas matemáticas en el mundo real.

#### Cuadros sobre números

Los cuadros sobre números deberían mostrar los números del 1-100 en la lengua materna. Éstos ayudarán a los niños del preescolar a colocar los números del 1-20 en un contexto, y serán de mucha utilidad más adelante en la educación primaria.

<sup>3</sup> Adaptado de Marshall, J. (2010)



“Es también algo muy valioso producir documentos informativos cortos y accesibles que resumen la información a los responsables de la toma de decisiones, periodistas y educadores.”

## 2.7. Generando evidencia para obtener apoyo para la educación multilingüe

Para obtener un sólido apoyo para el avance en la educación multilingüe, se deben priorizar la comunicación, el monitoreo y la evaluación. Es crucial poder contar con evidencia que respalde la efectividad de la educación multilingüe y que sea convincente de modo que las personas exijan más educación multilingüe. Además, la educación multilingüe es un área de trabajo relativamente nueva, de modo que es importante que cada nueva iniciativa contribuya a una evidencia mayor y al aprendizaje de la mejor forma de apoyar el aprendizaje de los niños en contextos multilingües.

Comunicar la información sobre la efectividad de la educación multilingüe es algo muy valioso. Esto se puede lograr en los medios de comunicación, con las autoridades locales, con grupos indígenas, con grupos de padres y con los líderes clave y los que forman la opinión pública sobre la educación a nivel nacional. En los casos en que no sea posible obtener una sólida evaluación o información sobre el impacto, es especialmente útil compartir y analizar investigaciones y evidencia que ha sido examinada y validada por homólogos de otros países que cuentan con características y desafíos similares en la educación. Es también algo muy valioso producir documentos informativos cortos y accesibles que resumen la información a los responsables de la toma de decisiones, periodistas y educadores.

### Sugerencias sobre qué enfocar cuando se monitorea una iniciativa de educación multilingüe

1. ¿Qué notan los maestros que están probando la educación bilingüe son los aspectos de la lengua y el aprendizaje que los niños encuentran más fáciles y más difíciles? ¿Qué se puede hacer para ayudar a los maestros a reforzar las áreas difíciles?
2. ¿Están los maestros experimentando sentimientos positivos o negativos en el proceso, y sobre qué? ¿Qué se puede hacer para mejorar sus experiencias positivas y su confianza?
3. ¿Ven los padres algún cambio en el comportamiento, habilidades o sentimientos de los niños?
4. ¿Qué piensan los niños de los diferentes grupos (niños, niñas, discapacitados, diversos grupos étnicos) sobre los cambios? ¿Qué piensan los niños que es diferente para ellos

en lo que respecta a la educación – es bueno o es malo? ¿Qué creen los niños que se debe hacer para mejorar las cosas?

5. ¿Qué información se puede recoger sobre los resultados del aprendizaje? ¿Puede alguien externo hacer algo de esto para asegurar la imparcialidad? ¿Qué expertos están disponibles para ayudar en este aspecto?
6. ¿Qué mejoras se pueden esperar de manera realista? Puede ser que todavía no se den las condiciones adecuadas para una educación multilingüe de buena calidad, lo que reduciría las expectativas de resultados de un aprendizaje drásticamente mejorado. Sin embargo, beneficios como una mayor satisfacción, confianza y asistencia de los niños será evidente a partir de los cambios incluso más básicos para mejorar la lengua de la escuela.
7. ¿Cómo va la coordinación y la unión entre los diferentes elementos o niveles del programa? ¿Se pueden fortalecer? ¿Se necesita cambiar el orden de las actividades?
8. ¿Cuáles son los desafíos que han surgido? ¿Qué desafíos particulares están ligados al sistema educativo, y cuáles están ligados más a temas de la lengua?
9. ¿Cuál es el costo tanto de las actividades separadas como de los procesos más amplios? ¿Cuáles son los ahorros o rendimiento que se está generando? ¿Qué costos son de carácter único? ¿Cuáles continuarán si el enfoque se replica en otro lugar?
10. ¿Cómo se podría usar el aprendizaje a partir de esta iniciativa para mejorar la manera en que trabaja el sistema educativo más amplio?

### Generando evidencia a partir de los programas de educación multilingüe

#### Enfóquese en los resultados del aprendizaje:

el enfoque principal de los estudios del impacto de la educación multilingüe debería estar en las experiencias y resultados del aprendizaje de los niños. Ésta es un área principal de preocupación para la mayoría de los interesados en educación: ¿cómo afecta el aprendizaje en su lengua materna el aprendizaje y el progreso de los niños a lo largo de la escuela primaria? Para examinar esta pregunta, es útil hacer evaluaciones del aprendizaje de los niños en relación a las competencias claves a nivel de su grado en el programa de estudio nacional. También se pueden adaptar herramientas internacionales para evaluar el desarrollo y el aprendizaje de los niños, y hacer un seguimiento de su progreso a lo largo de la escuela primaria observando indicadores tales como tasas de promoción o deserción. Para esto será importante tener una clara base de referencia.

**Encuentre un grupo de comparación:** Para evaluar programas de educación multilingüe, hay que esforzarse al máximo para comparar los resultados de los niños en aulas multilingües con lo que esperaríamos que éstos logren en un escenario educativo no multilingüe. La forma más fácil de hacerlo es comparar su aprendizaje con el aprendizaje de sus homólogos que no están en clases multilingües. Cuando sea posible, establezca un grupo de clases/escuelas de comparación cuando está empezando el programa, que permita la comparación de los resultados con el tiempo. Es importante que los niños del grupo de comparación sean similares a los niños en las clases multilingües, en términos de etnicidad y de las características de sus familias y comunidades, si fuera posible.

Cuando se comparan los resultados de las escuelas multilingües y no multilingües en un proyecto con escuelas informales o administradas por una ONG, tenga en cuenta que las escuelas multilingües pueden incluir más niños que hayan abandonado las escuelas tradicionales monolingües. Estos niños pueden ser los que experimentan problemas con el aprendizaje de la lengua, y/o que enfrentan otras barreras para lograr el éxito académico en sus vidas. Asegúrese de que se hagan los ajustes necesarios en el análisis.

**Identifique con claridad las fases del programa:** Ya que el desarrollo de iniciativas de educación multilingüe requiere tiempo, es importante que el diseño de la evaluación identifique lo que se debería esperar en cada etapa de la implementación de la política o del programa, y evalúe el progreso en términos de estas expectativas por fases.

**Documente los procesos del programa:** También es útil si cualquier evaluación puede documentar la manera en que el programa se implementa en la práctica, para ver si la implementación se está llevando a cabo como se esperaba y para aprender a partir de cualquier cambio inesperado. Esto también ayudará a interpretar las razones por las cuales se logran o no los cambios en los resultados de los niños durante el programa. Como parte de esto, es importante examinar los procesos de enseñanza/aprendizaje en la práctica por medio de observación de la clase.

**Documente los costos:** Para poder decidir si

se debe implementar la educación multilingüe de manera más amplia, los responsables de formular las políticas y los profesionales van a necesitar saber cuánto costará y qué costos se suman a los costos de la educación en un escenario tradicional. Asegúrese de que se documenten todos los costos, incluyendo tanto las inversiones iniciales como los costos recurrentes. Si fuera posible, se debería trabajar con un investigador para hacer un análisis costo-beneficio, que compare los costos incrementados para realizar la educación multilingüe con los cambios en los resultados que se han identificado durante una evaluación.

**Identifique las oportunidades de aprendizaje:** Si no es posible hacer una evaluación a gran escala, enfoque los recursos en los estudios a menor escala que examinen determinadas investigaciones y preguntas de evaluación que sean relevantes para la iniciativa más amplia y para otros intereses de los interesados. Vea el Cuadro 15 en la página 43.

**Identifique las áreas para un aprendizaje adicional:** Identifique con claridad los desafíos en el programa y los problemas sin resolver. Se debería animar a los educadores y a los funcionarios que deben encontrar la manera cómo hacer mejoras reales y sostenibles en el aprendizaje de los niños a que compartan sus preguntas y preocupaciones, a fin de que los investigadores, donantes y los responsables de la toma de decisiones puedan enfocar futuros programas e investigaciones en las áreas donde sea necesario un trabajo adicional.

No se debería usar ninguno de estos desafíos como una razón para dejar de trabajar en lo que ya se conoce y se tiene evidencia: traer a la escuela la lengua que el niño usa en el hogar y usarla como base para el aprendizaje del programa de estudios y de otras lenguas, es una de las mejores formas de revertir la desventaja educativa y permitir que los países multilingües alcancen todo su potencial.

**CUADRO 15**

**Evaluación de Lectura de los Primeros Grados (EGRA por sus siglas en inglés) y de la lengua**

El método de Evaluación de Lectura de los Primeros Grados que se usa para evaluar las destrezas de lectura en los niños, está recibiendo atención por parte de los donantes y de las entidades educativas, y se está implementando en varios países con el apoyo del Banco Mundial (USAID, 2008). Ésta se considera una herramienta de diagnóstico útil para poder ver cuáles son los problemas que los niños tienen con la lectura, y qué medidas correctivas se deben tomar.

La aplicación de la Evaluación de Lectura de los Primeros Grados puede ser útil para captar si los niños tienen dificultades con la lectura porque no entienden la lengua de la escuela. Sin embargo, esto solo se puede lograr si la evaluación se diseña y se analiza apropiadamente.

Cualquier aplicación de EGRA en un país multilingüe debe registrar cuál es la lengua que cada niño que está siendo evaluado habla en casa con mayor frecuencia, y si la evaluación de la lectura se está llevando a cabo o no en esa lengua. Los análisis de los resultados deberían resaltarlos. Al hacer esto, será posible ver si hay diferencias importantes en la lectura de los niños dependiendo de si ellos hablan la lengua de la escuela en su casa o no, o si ellos usan una lengua en su casa que en la actualidad no se usa para la alfabetización.

Contar con esta información puede evidenciar la necesidad de cambiar la lengua de la escuela, o la necesidad de que los maestros brinden una ayuda adicional a los niños con la lectura. Evaluaciones EGRA adaptadas que Save the Children llevó a cabo en Nepal, adoptaron este enfoque y descubrieron que el desempeño de los hablantes de las lenguas minoritarias que no se usan en la escuela era muchísimo peor que el de los otros niños. Como resultado, se desarrolló un programa de educación multilingüe en lengua materna (Ochoa y Srestha, 2010). Si las evaluaciones EGRA no registran si los niños están leyendo en una primera o segunda lengua, es probable que sean usadas estrategias ineficaces para impulsar los logros en la lectura.

Las evaluaciones EGRA no solo deberían tomar muestras de los logros en la lectura de los niños en zonas urbanas, o en zonas donde se usa la lengua mayoritaria: la EGRA debería evaluar las destrezas de lectura de los niños en una gama de entornos y debería captar las disparidades entre los niños de diferentes contextos. Se deberían enfocar las políticas y prácticas posteriores para reducir estas disparidades .

## Bibliografía y recursos

### Argumentos y evidencia para cambiar la lengua de la escuela

- Alidou, H. (2003) Medium of Instruction in Post-Colonial Africa, in: *Medium of Instruction Policies: Which Agenda?* J.W. Tollefson and A. Tsui (eds), 195–214. London: Lawrence Erlbaum.
- Alesina, A. and Wacziarg, R. (2003) Fractionalization. *Journal of Economic Growth* 8: pp. 155–194.
- ASER (2011) *The Annual Status of Education Report (ASER) Pakistan 2010*. Lahore: South Asian Forum for Education Development.
- Benson, C. (2004) *The Importance of Mother-Tongue Based Schooling for Educational Quality, Background paper for EFA Global Monitoring Report 2005*, Paris: UNESCO [http://portal.unesco.org/education/en/file\\_download.php/8301903707a556115649c7e3cf06c1c3Benson+Language+instruction.doc](http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/8301903707a556115649c7e3cf06c1c3Benson+Language+instruction.doc)
- Chiswick, B.R. (1996) *The economics of language: The roles of education and labor market outcomes*. HCD Working Papers. Washington DC: World Bank.
- Cummins, J. (2000a) *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000b) *BICS and CALP*: <http://www.iteachilearn.com/cummins.bicscalp.html>
- Datnow, A., Borman, G.D., Stringfield, S., Overman, L.T. and Castellano, M. (2003) Comprehensive school reform in culturally and linguistically diverse contexts: Implementation and outcomes from a four-year study. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25 (2): pp. 143–170.
- Easterly, W. (2001) Can institutions resolve ethnic conflict? *Economic Development and Cultural Change* 49 (4): 687–705.
- Jhingran, D. (2005) *Language Disadvantage: The Learning Challenge in Primary Education*. New Delhi: APH.
- McLaughlin, B. (1992) *Myths and Misconceptions about Second-Language Learning: What every teacher needs to unlearn, Educational Practice Report 5*. Santa Cruz: University of California. <http://people.ucsc.edu/~ktellez/epr5.htm>
- Minority Rights Group (2009) *State of the World's Minorities and Indigenous Peoples 2009: Events of 2008*. London: Minority Rights Group International.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. and Foy, P. (with Olson, J.F., Erberber, E., Preuschoff, C. and Galia, J.) (2008) *Students' Backgrounds and Attitudes Towards Science*, Chapter 4. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Ouane, A. and Glanz, C. (2010) *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education: An evidence- and practice-based policy advocacy brief*. UNESCO Institute for Lifelong Learning & Association for the Development of Education in Africa [http://www.unesco.org/ui/en/UILPDF/nesico/publication/AfricanLanguages\\_MultilingualEducation\\_pab.pdf](http://www.unesco.org/ui/en/UILPDF/nesico/publication/AfricanLanguages_MultilingualEducation_pab.pdf) [http://www.unesco.org/ui/en/UILPDF/nesico/publication/Pourquoi%20et%20comment%20%27Afrique\\_educ%20multilingue.pdf](http://www.unesco.org/ui/en/UILPDF/nesico/publication/Pourquoi%20et%20comment%20%27Afrique_educ%20multilingue.pdf)
- Patrinos, H. and Velez, E. (1996) *Costs and benefits of bilingual education in Guatemala: a partial analysis*. World Bank: Human Capital Development Working Paper No. 74.
- Pinnock, H. (2009) *Language and education: the missing link*. Reading: CfBT and Save the Children [http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/our\\_research/evidence\\_for\\_government/integrating\\_services/language\\_and\\_education.aspx](http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/our_research/evidence_for_government/integrating_services/language_and_education.aspx)
- Robinson, C. (2006) 'Languages and literacies' Background Paper for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life. UNESCO.
- Smits, J., Huisman, J. and Kruijff, K. (2008) Home language and education in the developing world. Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2009, *Overcoming Inequality: Why Governance Matters*. UNESCO.

- Stewart, F., Barron, M., Brown, G. and Hartwell, M. (2006) *Social exclusion and conflict: Analysis and policy implications*. Oxford: Centre for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity (CRISE).
- Webley, K. (2006) *Mother tongue first: Children's right to learn in their own languages*. id21 Development Research Reporting Service, UK.
- World Bank (2005) 'In their Own Language: Education for all' *Education Notes* series, June 2005, New York: World Bank, available at: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes\\_Lang\\_of\\_Instruct.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_Lang_of_Instruct.pdf)
- UNESCO (2003) *Education in a Multilingual World*. Paris: UNESCO.
- Enseñanza y aprendizaje en segunda lengua**
- Afitska, O. and Clegg, J. 'The language of education in Tanzania, Ghana and Zanzibar', Paper given at CfBT and Save the Children language and education event, Oxford University, November 2009.
- Clegg, J. (2010), 'Accessible textbooks for learning in a European language in Africa', Paper given at Joint RPC Conference on Education Access, Quality and Outcomes in Low and Middle Income Countries, Institute of Education, London, 15 November 2010 <http://www.edqual.org/publications/presentations/textbooks.pdf>
- Mitchell, P.L. (1998) Review of 'Voices from the language classroom: qualitative research in second language education', in K.M. Bailey and D. Nunan (eds). *Notes on Literacy* 24(3): 55–56.
- Evidencia que la educación multilingüe en lengua materna es más efectiva que otros métodos**
- Alidou, H. *et al* (2006) *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor, A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Paris: Association for the Development of Education in Africa.
- Benson, C. (2002a) Real and Potential Benefits of Bilingual Programmes in Developing Countries, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5:6, pp. 303–317.
- Brock-Utne, B. (2006) Learning through a familiar language versus learning through a foreign language – a look into some secondary school classrooms in Tanzania, *International Journal of Educational Development* 27: pp. 487–498.
- DFID (2008) *Jobs, Skills & Shared Growth: Links, Constraints, Opportunities & Gaps, Practice Paper*. London: Department for International Development.
- Dumatog, R. and Dekker, D. (2003) *First language education in Lubuagan, Northern Philippines*. Manila: SIL International, available at: [http://www.sil.org/asia/lidc/parallel\\_papers/dumatog\\_and\\_dekker.pdf](http://www.sil.org/asia/lidc/parallel_papers/dumatog_and_dekker.pdf)
- Dutcher, N. (2004) *Expanding educational opportunity in linguistically diverse societies*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Heugh, K. (2002) *The case against bilingual and multilingual education in South Africa*. Pretoria: PRAESA Occasional Papers No. 6.
- Heugh, K. (2005) Mother tongue education is best, *HSRC Review* Vol 3 No. 3, September 2005. South Africa: Human Sciences Research Council, available at [http://www.hsrc.ac.za/HSRC\\_Review\\_Article-14.phtml](http://www.hsrc.ac.za/HSRC_Review_Article-14.phtml)
- Thomas, W. and Collier, V. (1997) School Effectiveness for Language Minority Students, *NCBE Resource Collection Series*, No. 9, December 1997. USA: National Clearinghouse for Bilingual Education, George Mason University.
- Thomas, W. and Collier, V. (2002) *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students; Long-Term Academic Achievement*. Centre for Research on Education, Diversity, and Excellence. [http://www.crede.berkeley.edu/research/llaa/1.1\\_final.html](http://www.crede.berkeley.edu/research/llaa/1.1_final.html)
- Vawda Y.A. and Patrinos, A.H. (1999) Producing educational materials in local languages: costs from Guatemala and Senegal. *International Journal of Educational Development* 19 (4): 287–299.

- Walter, S. (2009) *Looking for efficiencies in Mother Tongue Education in Guatemala*. Dallas: Graduate Institute of Applied Linguistics.
- Walter, S. (2000) Explaining multilingual education: information on some tough questions. In *Work Papers of the Summer Institute of Linguistics*, University of North Dakota, Session 2000. Vol 44. <http://www.und.edu/dept/linguistics/wp/2000Walter.pdf>
- World Bank (1995) *Costs and Benefits of Bilingual Education in Guatemala*. HCO Dissemination Note No. 60.
- Estrategias prácticas para ayudar a que la educación multilingüe tenga éxito**
- Albo, X. and Anaya, A. (2003) *Ninos alegres, libres, expresivos: la audacia de la educacion intercultural bilingue en Bolivia*. UNICEF. [http://www.unicef.org/bolivia/resources\\_2245.html](http://www.unicef.org/bolivia/resources_2245.html)
- Cameron, G. (2008) 'Demonstrable Developmental Gains', Proceedings of the 2nd International Conference on Language Development, Language Revitalization, and Multilingual Education in Ethnolinguistic Communities, SEAMEO, Bangkok.
- Duflo, E., Hanna, R. and Ryan, S. (2010) *Incentives Work: Getting Teachers to Come to School*. Boston: Massachusetts Institute of Technology <http://econ-www.mit.edu/faculty/eduflo/papers>
- Durnnian, T. (2007) *Mother Language First: Towards achieving EFA for Adivasi children in Bangladesh*. Dhaka: Khagrachari Hill District Council, Zabarang Kalyan Samity and Save the Children, available at: [http://www.crin.org/docs/Mother%20Language%20First%20\(English\).pdf](http://www.crin.org/docs/Mother%20Language%20First%20(English).pdf)
- Klaus, D. (2003) The Use of Indigenous Languages in Early Basic Education in Papua New Guinea: A Model for Elsewhere? *Language and Education*, Vol. 17 (2): 105–111.
- Kwintessential (2009) *Philippines Scrap Bilingual Education* <http://www.kwintessential.co.uk/applied-languages/2009/07/philippines-scrap-bilingual-education/>
- Lewis, I. and Miles, S. (eds) (2008) *Enabling Education, No. 12: Special focus on language*. Manchester: The Enabling Education Network, University of Manchester [www.eenet.org.uk](http://www.eenet.org.uk)
- Malone, D.L. (2003) Developing Curriculum Materials for Endangered Language Education: Lessons from the Field, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 6 (5): 332–348.
- Middleborg, J. (2005) *Highland Children's Education Project: Good lessons learned in basic education*. Bangkok: UNESCO Bangkok.
- Ouane, A. and Glanz, C. (2010) *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education: An evidence- and practice-based policy advocacy brief*. UNESCO Institute for Lifelong Learning & Association for the Development of Education in Africa [http://www.unesco.org/ui/en/UIPDF/nesico/publication/AfricanLanguages\\_MultilingualEducation\\_pab.pdf](http://www.unesco.org/ui/en/UIPDF/nesico/publication/AfricanLanguages_MultilingualEducation_pab.pdf)  
[http://www.unesco.org/ui/en/UIPDF/nesico/publication/Pourquoi%20et%20comment%20%27Afrique\\_educ%20multilingue.pdf](http://www.unesco.org/ui/en/UIPDF/nesico/publication/Pourquoi%20et%20comment%20%27Afrique_educ%20multilingue.pdf)
- Pinnock, H. (2010) *Reflecting language diversity in children's schooling: moving from 'Why multilingual education' to 'How?'* Reading: CfBT Education Trust. [http://www.cfbt.com/evidencefor\\_education/pdf/Research%20Report%20FINAL.pdf](http://www.cfbt.com/evidencefor_education/pdf/Research%20Report%20FINAL.pdf)
- Save the Children (2009) *Steps Towards Learning: A guide to overcoming language barriers in children's education*. London: Save the Children [http://www.savethechildren.org.uk/en/54\\_7939.htm](http://www.savethechildren.org.uk/en/54_7939.htm)
- SEAMEO (2009) *Case Studies on Mother Tongue as Bridge Language of Instruction: policies and experiences in Southeast Asia*. Bangkok: SEAMEO Secretariat [http://www.seameo.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=404&Itemid=1](http://www.seameo.org/index.php?option=com_content&task=view&id=404&Itemid=1)
- SIL International. (2008) *Multilingual Education: Mother-tongue-first Education in a Multilingual World*. Dallas: SIL.

UNESCO (2007) *Advocacy Kit for Promoting Multilingual Education: Including the Excluded*. Bangkok: UNESCO Bangkok.

VSO (2002) *What makes teachers tick?* London: VSO.

### Alfabetización

Chall, J.S., Jacobs, V., and Baldwin, L. (1990) *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Malone, S. (2004) *Manual for Developing Literacy and Adult Education Programmes in Minority Language Communities*. Bangkok: UNESCO <http://www2.unescobkk.org/elib/publications/minoritylanguage/index.htm>

Marshall, J. (2010) 'Teaching Methods and Materials for "Resources-Light" Implementation of Multilingual Education in Southern Sudan'. Paper given at International Conference on Multilingualism, July 201, Kenyatta University, Nairobi.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M. and Foy, P. (2007) *Literacy-related activities in the home*, Chapter 3. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Newman, S. (2000) *America's Child Care Crisis: A Crime Prevention Tragedy; Fight Crime; Invest in Kids*.

Ochoa, C. and Shrestha, D.N. (2010) 'Language and Early Grades Literacy Acquisition in Nepal'. Paper given at International Conference on Language, Education and the Millennium Development Goals. Bangkok: SEAMEO [http://www.seameo.org/LanguageMDGConference2010/doc/track/Track1/Language\\_and\\_Early\\_Grades\\_Literacy\\_Acquisition\\_in\\_Nepal.pdf](http://www.seameo.org/LanguageMDGConference2010/doc/track/Track1/Language_and_Early_Grades_Literacy_Acquisition_in_Nepal.pdf)

UNESCO (2006) *Promoting literacy in multilingual settings*. Bangkok: UNESCO.

UNESCO (2008) *Improving the quality of mother-tongue-based literacy and learning: Case studies from Asia, Africa, and South America*. Bangkok: UNESCO.

USAID (2008) EGRA: *Frequently Asked Questions, EDDATA II*, Washington:

USAID [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PNADL848.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADL848.pdf)

Vijayakumar, G. (2010) *Getting ready for school in the Chittagong Hill Tracts: A comparative analysis of mother-tongue and national-language-based preschools in Adivasi communities, Bangladesh*. Dhaka: Save the Children.



CfBT Education Trust  
60 Queens Road  
Reading  
Berkshire  
RG1 4BS  
0118 902 1000  
[www.cfbt.com](http://www.cfbt.com)



**Save the Children**

International Save the Children Alliance  
Cambridge House  
Cambridge Grove  
London  
W6 0LE  
UK  
[www.savethechildren.net](http://www.savethechildren.net)