



IDIOMA DE ENSEÑANZA

Elecciones prácticas de idioma para mejorar las competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas en el África subsahariana

Introducción

La calidad de la educación importa. En las últimas dos décadas, el desplazamiento de la atención del acceso hacia la calidad refleja el reconocimiento de que no basta con que los niños vayan a la escuela. Los edificios escolares nuevos y los libros de texto coloridos no hacen nada por un niño si este no entiende lo que dice el maestro o las palabras del libro.

Ofrecer a los niños oportunidades para aprender en un idioma que conocen y entienden es una práctica basada en la evidencia. Su importancia ha sido reconocida en el indicador 4.5.2 de los Objetivos de desarrollo sostenible (Sustainable Development Goals, SDG): “el porcentaje de estudiantes de educación primaria que tienen su idioma natal (o primer idioma) como un idioma de enseñanza”. Sin embargo, incluso con evidencia y apoyo codificados en un indicador SDG, la implementación sigue siendo compleja. Elegir qué idioma(s) incluir, pensar en las opciones ortográficas y los materiales de escritura, movilizar a los padres, desplegar a los maestros—las decisiones son muchas. Las sensibilidades políticas y la posible resistencia de las partes interesadas, así como los desafíos de implementación asociados al despliegue de un programa en varios idiomas, pueden complicar aún más los esfuerzos para garantizar que los niños aprendan en un idioma que puedan entender.

Dicho esto, pocas cosas que valga la pena hacer son fáciles; y en el África subsahariana, decidir cuidadosamente qué idiomas utilizar para la enseñanza, y planificar cuidadosamente su uso, justifica la inversión y es alcanzable si se tienen en cuenta las consideraciones de este documento.

PROPÓSITO DE ESTA GUÍA

¿Cómo piensa un responsable político, un líder educativo o un equipo de apoyo técnico sobre los complejos problemas de idioma que subyacen al proceso de aprendizaje, y cómo aborda los posibles desafíos? ¿Cómo deciden qué tipo de programa de educación multilingüe es apropiado para su país o región? Esta guía proporciona una hoja de ruta para que los responsables políticos, diseñadores de programas e implementadores puedan sortear las complejidades de las opciones de idioma de enseñanza para los programas de competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas (Foundational Literacy & Numeracy, FLN) y tomar decisiones de diseño adecuadas al contexto. En la sección Recursos al final se enumeran otros recursos recientes en forma de manuales, kits e informes, que son complementos útiles de esta guía.

La guía analiza cuatro pasos principales para sortear los problemas de idioma en los programas FLN. Los dos primeros pasos – Paso 1, conocer los idiomas y el contexto político; y Paso 2, crear consenso y compromiso – informarán y sentarán las bases para el diseño del programa FLN. El Paso 3, diseñar el programa FLN, implica decisiones y consideraciones sobre: el número y tipos de idiomas a incluir; el uso de L1 frente a L2 y la transición; la planificación para la preparación de maestros y materiales; y si es necesario, el posible apoyo a programas solo en L2. El último, el Paso 4, integra planes para el compromiso continuo y la creación de consenso que apoyarán tanto una sólida implementación como el compromiso a largo plazo.

TÉRMINOS UTILIZADOS EN ESTA GUÍA

Idioma local: Idioma utilizado en un área geográfica determinada.

Lengua franca: idioma común utilizado en un área específica. Para algunos, es el primer idioma.

Idioma oficial: Lenguaje al que se le otorga un estatus especial por política o ley (a menudo se ordena su uso para fines oficiales del gobierno o en las escuelas).

Idioma internacional: Idioma que se habla internacionalmente y que es aprendido y hablado por muchas personas como segundo idioma (por ejemplo: inglés, francés, portugués)

L1: término utilizado para referirse al primer idioma o el idioma más familiar de una persona (también se le llama idioma materno)

L2: término utilizado para referirse al segundo idioma de una persona.

Ortografía: el conjunto de normas que regulan la escritura de un idioma.



La guía se centra fundamentalmente en la mejor manera de utilizar un idioma local (idioma utilizado en un área geográfica determinada y que probablemente sea el primer idioma de los habitantes de esa zona) para apoyar el aprendizaje en los primeros años de los estudiantes, dada la evidencia sustancial a favor de este enfoque.¹ También ofrece orientación sobre cómo proporcionar apoyo en situaciones en las que el uso de un idioma local no es factible por el momento. Si bien la guía proporciona una buena base para sortear los problemas y considerar las posibles decisiones relacionadas con el idioma en un programa FLN, es importante involucrar a los lingüistas y expertos en lecto-escritura locales que tengan experiencia en estas áreas.

EL DILEMA DEL IDIOMA EN LAS AULAS DEL ÁFRICA SUBSAHARIANA

El continente africano es conocido por su inmensa diversidad lingüística; de hecho, la mayoría de los países africanos son el hogar de docenas de idiomas, como se ilustra en la Tabla 1.

TABLA 1. Lenguas indígenas vivas en algunos países del África subsahariana²

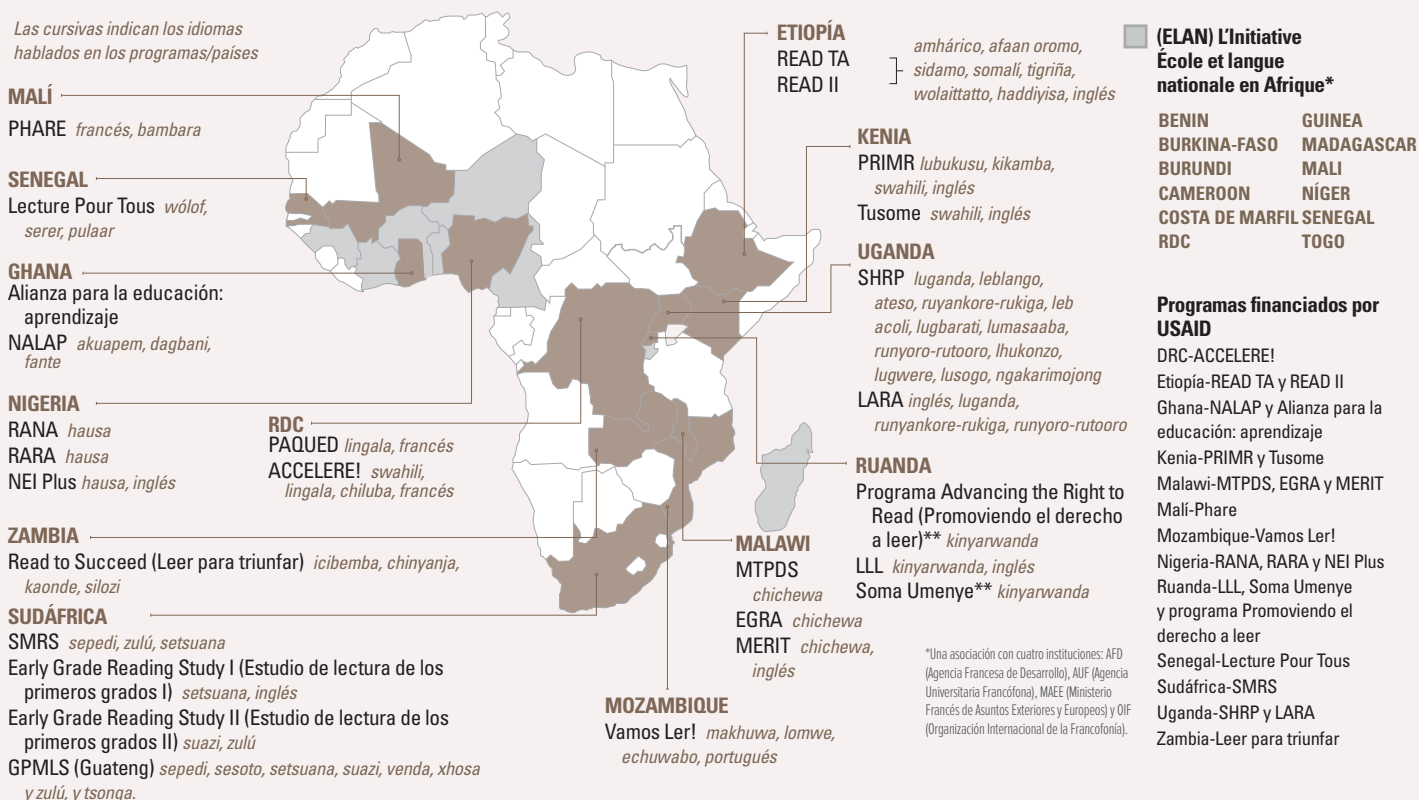
País	Níger	Botswana	Senegal	Kenia	Mali	Etiopía	Tanzania	Camerún	Nigeria
Núm. de lenguas indígenas vivas	19	26	31	60	63	86	117	270	508

Como resultado de esta diversidad lingüística, las intervenciones educativas en el África subsahariana se enfrentan a situaciones lingüísticas complejas. Por ejemplo, el idioma oficial de enseñanza puede no ser comprendido por la mayoría de los niños, o las comunidades locales pueden tener hablantes de muchos orígenes lingüísticos. Al mismo tiempo, existe amplia evidencia de que el uso de un idioma local en la educación puede dar lugar a mejores resultados de aprendizaje.

En los últimos 50 años³ se han implementado muchos pequeños programas de educación formal que utilizan un idioma que los niños ya conocen, antes de pasar a otro idioma de enseñanza más adelante en la escuela primaria. Al utilizar un idioma que los niños hablan y entienden, estos programas pueden facilitar mejor el aprendizaje de nuevos contenidos. Por ejemplo, en lectura, cuando están aprendiendo a decodificar palabras, pueden centrarse en cómo los sonidos están representados por los símbolos (o letras), porque ya conocen el significado de la palabra. Cuando los niños escriben, su conocimiento del vocabulario oral puede ayudarlos a plasmar sus ideas en el papel. Del mismo modo, debido a que pueden entender el idioma, podrán captar mejor los conceptos matemáticos y el contenido en otras áreas temáticas.

Basándose en la evidencia de estos programas, numerosos programas de competencias básicas en lectura y escritura a gran escala han incluido programación en idiomas africanos locales, como se muestra en la Figura 1.

FIGURA 1. Programas recientes de competencias básicas en lectura y escritura a gran escala en el África subsahariana





Los programas de competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas que utilizan L1 (primer idioma o idioma más familiar) de los niños como idioma de enseñanza, a menudo denominados educación multilingüe basada en el idioma materno (MTB-MLE), suelen pertenecer a una de las cuatro categorías que se ilustran en la Tabla 2. Los programas se definen por la forma en que se utiliza L1 (solo para enseñanza de la lecto-escritura o en todas las asignaturas) y por el momento en que el idioma de enseñanza pasa de L1 a L2 (“salida anticipada” o “salida tardía”). Actualmente, el Tipo I (L1 para enseñanza de la lecto-escritura y salida anticipada) es el tipo de programa más común en el África subsahariana. El Tipo IV (L1 a través del currículum y salida tardía) es el siguiente tipo más común. Hay pocos programas de Tipo II y III en el África subsahariana.

TABLA 2. Cuatro tipos de programas basados en L1

	Salida anticipada (3o. y 4o. grados)	Salida tardía (fin de la primaria)
L1 solo para enseñanza de la lectura	<p>TIPO I</p> <p>L1 solo para lectura en los primeros grados; transición temprana a L2</p> <p>Ejemplos: Kenia, Senegal, Suazilandia, y Zambia</p>	<p>TIPO II</p> <p>L1 solo para lectura en escuela primaria; transición tardía a L2</p> <p>Actualmente no se conocen ejemplos en el África subsahariana</p>
L1 a través del currículum	<p>TIPO III</p> <p>L1 para todas las asignaturas en los primeros grados; transición temprana a L2</p> <p>Ejemplos: Etiopía (ciertas regiones) y Uganda</p>	<p>TIPO IV</p> <p>L1 para todas las asignaturas en escuela primaria; transición tardía a L2</p> <p>Ejemplos: Burkina Faso, Eritrea, y Etiopía</p>

Muchos de estos programas a gran escala han generado importantes ganancias de aprendizaje. Por ejemplo, en Ghana, la USAID Partnership for Education: Learning intervention (Alianza con USAID para la educación: intervención de aprendizaje) se implementó en más de 7.200 escuelas y mejoró los resultados del aprendizaje en 11 idiomas.⁴ El School Health and Reading Program (Programa escolar de salud y lectura) de Uganda aumentó el aprendizaje en nueve idiomas y 4.079 escuelas,⁵ y el programa Lecture Pour Tous (Lectura para todos) de Senegal mostró mejoras significativas en dos idiomas y 3.376 escuelas.⁶

A pesar de estas ganancias, estos programas suelen enfrentar desafíos que dificultan su implementación y reducen su impacto. Los desafíos clave incluyen la resistencia de las partes interesadas y las dificultades prácticas de implementación, algunas de las cuales se abordan en esta guía, así como en la serie [Pedagogía estructurada](#).

PASO 1: Conocer el contexto: Idiomas y política

Antes de poner en marcha una iniciativa que aborde el idioma de enseñanza, es esencial comprender los aspectos lingüísticos, demográficos y de economía política del entorno lingüístico en su contexto particular.

En millones de aulas de toda África, los niños no entienden el idioma de enseñanza. La Tabla 3 ilustra este inmenso problema. Entre los “países aceleradores” del Banco Mundial, el 66 % de los mozambiqueños, el 88 % de los nigerinos y el 47 % de los nigerianos no hablan el idioma oficial de enseñanza. Considere los millones de niños del África subsahariana que tienen dificultades para aprender debido al desajuste entre sus habilidades lingüísticas y las opciones de enseñanza disponibles.

TABLA 3. Proporción de la población que habla el idioma de enseñanza en algunos países del África subsahariana⁷

Idioma oficial de enseñanza	País	Población en millones	Población que habla el idioma oficial de enseñanza, en millones	Porcentaje de la población que habla el idioma oficial de enseñanza
Inglés	Nigeria	195,9	104,0	53 %
Inglés	Sudáfrica	57,7	15,9	28 %
Afrikaans			17,1	30 %
Inglés	Zambia	17,1	3,0	18 %
Inglés	Kenia ⁸	52,6	7,4	15 %
Swahili			36,8	75 % ⁹
Inglés	Sierra Leone	7,6	0,9	12 %
Inglés	Tanzania	55,4	6,0	11 %
Swahili			47,0	85 %



Idioma oficial de enseñanza	País	Población en millones	Población que habla el idioma oficial de enseñanza, en millones	Porcentaje de la población que habla el idioma oficial de enseñanza
Inglés	Malawi	17,6	0,9	5 %
Inglés Amharic	Etiopía	108,4	0,2 ¹⁰ 56,9	,01 % 52 %
Francés	República Democrática del Congo	84,0	31,9	38 %
Francés	Costa de Marfil	24,3	8,1	33 %
Francés	República Centrafricana	4,7	1,3	28 %
Francés	Senegal	15,9	4,4	28 %
Francés	Burkina Faso	19,7	4,2	21 %
Francés	Mali	19,4	3,0	15 %
Francés	Níger	21,5	2,5	12 %
Portugués	Mozambique	29,7	10,2	34 %

La educación se da en el contexto de la economía política más amplia de un país, y las elecciones de idioma no se hacen en el vacío. A pesar del rol central que desempeña el idioma en un aprendizaje efectivo, las implicaciones pedagógicas de la elección de idioma suelen quedar eclipsadas por cuestiones más amplias de identidad y aspiraciones sociopolíticas. **Los responsables políticos, diseñadores de programas FLN e implementadores tendrán que manejar la compleja y poderosa economía política del lenguaje.**

Quando los responsables políticos toman una decisión sobre el idioma de enseñanza, examinan qué opciones de idioma existen, cuáles son las implicaciones políticas de esas opciones, la función y el uso de ese idioma en la historia del país, qué posibles obstáculos habría para determinadas elecciones de idioma y qué es lo mejor para el aprendizaje de los estudiantes. La aceptación de las partes interesadas puede tener muy poco que ver con las realidades pedagógicas de las elecciones de idioma y mucho más con preocupaciones sobre el idioma, la política y la identidad que no se basan en los hallazgos de la investigación educativa.



SUGERENCIAS

- **Investigue los idiomas que hablan los maestros, los estudiantes y las comunidades (mapeo de idiomas).**
- Revise los datos sobre los idiomas utilizados en las comunidades. Si no se dispone de datos, realice un nuevo ejercicio de mapeo de idiomas, incluyendo la competencia de los maestros, lo que guiará muchas decisiones.
- Averigüe qué creencias relacionadas con el idioma son comunes entre los padres y los miembros de la comunidad.
- Averigüe qué creencias relacionadas con el idioma son comunes a los maestros y otros educadores locales.
- Averigüe qué creencias relacionadas con el idioma comparten los responsables políticos.
- Examine cómo difieren en el país las creencias relacionadas con el idioma.

Conceptos erróneos comunes sobre los idiomas:

- “Los idiomas locales no se pueden escribir de manera sistemática”.
- “Solo los idiomas internacionales son apropiados para la escolarización formal”.
- “Los idiomas locales son inadecuados para transmitir conocimientos externos”.
- “Los trabajos bien remunerados están disponibles solo para aquellos que conocen el idioma más prestigioso”.
- “Utilizar los idiomas locales en el aula es demasiado costoso”.
- “Promover una función oficial para los idiomas locales perjudicará la unidad nacional”.
- “El uso de un idioma local para el aprendizaje temprano arruinará la capacidad del niño para aprender el idioma más prestigioso”.



Además de estas percepciones individuales sobre el idioma, las cuestiones de identidad y aspiraciones nacionales también influyen en las decisiones sobre el idioma. Por ejemplo, en Tanzania¹¹ la decisión poscolonial adoptada por el Presidente Julius Nyerere de utilizar el swahili como idioma oficial fue considerada por muchos como una decisión unificadora, y la política sudafricana de enseñanza en 11 idiomas tras el apartheid fue en parte un esfuerzo por reparar el impacto social de la política educativa de la era del apartheid.¹² Por otra parte, la reciente decisión de Ruanda de utilizar el inglés como idioma de enseñanza se tomó ante la evidencia previa de la efectividad de la enseñanza en kinyarwanda.¹³ Será importante mantener conversaciones que aclaren las aspiraciones lingüísticas de los estudiantes cuando terminen la secundaria y tomar decisiones basadas en esos objetivos. Si el objetivo es que los graduados de secundaria superior tengan facilidad en un segundo idioma porque lo usarán en el empleo o en la educación superior, entonces comenzar la educación en L1 e incorporar L2 más tarde es la mejor manera de alcanzar finalmente el dominio de L2.

**SUGERENCIAS**

- Identifique las opiniones sobre el idioma de enseñanza de los líderes de las instituciones clave.
- Obtenga una comprensión clara de la ecología lingüística de la nación y por qué el Estado ha asignado a determinados idiomas funciones específicas.
- Trabaje en conjunto para preguntar:
 - ¿La elección de idioma propuesta se alinea con la identidad nacional?
 - ¿La elección de idioma propuesta se alinea con la dirección política nacional?
 - ¿Las políticas educativas o los recursos financieros del Estado favorecen una elección de idioma en particular?

Un “sí” a cualquiera de estas preguntas confirma la probabilidad de un fuerte apoyo nacional al idioma de enseñanza propuesto. Un “no” como respuesta puede indicar la necesidad de considerar otras opciones de idioma.

PASO 2: Crear consenso

Utilice su comprensión del contexto lingüístico para responder a las preocupaciones de las partes interesadas tanto a nivel nacional como local. Si las partes interesadas apoyan ampliamente el uso de los idiomas locales, la creación de consenso será sustancialmente diferente que si existe una resistencia profundamente arraigada. Cuando hay resistencia, es útil recordar que las partes interesadas suelen tener razones lógicas para su resistencia. Es importante reconocer las razones de esta resistencia y considerarlas tanto al crear consenso como al diseñar el programa.

**SUGERENCIAS: NIVEL NACIONAL Y REGIONAL**

- Utilice la comprensión del contexto lingüístico adquirida en el Paso 1 para mantener conversaciones con las principales partes interesadas gubernamentales e institucionales sobre las implicaciones de las elecciones de idioma para el programa. Es posible que la implementación del programa pueda ayudar a mitigar las preocupaciones sobre el uso de idiomas de enseñanza locales; si es así, trabaje con el gobierno para garantizar que esto se explique. Por ejemplo, si existe la preocupación de que el uso de L1 influya negativamente en los resultados en el idioma internacional, sugiera poner a prueba un programa en idioma local centrado en aprender cuál es la forma más efectiva de pasar de L1 a L2 y comparar el progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo.¹⁵
- Asegúrese de que la supervisión del programa identifique las fallas en su implementación y que el programa cambie de rumbo cuando sea necesario. Cuidado con aparecer como un “paladín”, que pretende corregir las políticas y prácticas lingüísticas nacionales y locales en la educación.

El programa PROPELCA de Camerún se enfrentó a la preocupación de algunos miembros de la comunidad que consideraban que los idiomas locales eran inferiores al inglés para su uso en la educación formal. Para abordar estas preocupaciones, se incluyó el idioma local como asignatura curricular, junto con el uso del idioma como medio de enseñanza. En una clase de PROPELCA de 7o. grado, el maestro enseñó los 12 tiempos verbales del idioma bafut e hizo que los estudiantes los compararan con los del inglés. Quedó claro para los estudiantes que el bafut tiene más tiempos verbales que el inglés. Al final de la clase el maestro señaló lo siguiente: “El bafut tiene gramática, al igual que el inglés. De hecho, tiene un sistema de tiempos verbales más complejo”.¹⁴

**SUGERENCIAS: NIVEL COMUNITARIO**

- Identifique a los miembros de la comunidad dispuestos a brindar apoyo y, juntos, mantengan reuniones con los miembros escépticos de la comunidad para comprender su resistencia a los idiomas locales en la escuela. Suponga que las razones de su resistencia son racionales y aprenda de ellas.



Si corresponde, haga una demostración de la lengua escrita y muéstrelas libros escritos en ese idioma. Si es posible, haga que un niño alfabetizado muestre sus habilidades de lecto-escritura en su propio idioma.

- Si a los padres les preocupa que sus hijos adquieran competencia en un idioma internacional, examine cómo el programa apoyará el desarrollo de esas competencias y asegúrese de que esto forme parte del diseño desde el principio (véase la sección 3.2).

La Alianza para la educación, financiada por USAID, en su programa de aprendizaje en Ghana convocó una serie de diálogos sobre políticas relacionadas con el idioma para crear consenso en torno a los problemas lingüísticos del programa de lectura para los primeros grados. Maestros, padres y funcionarios de la educación se reunieron para debatir:

- ¿Por qué hay resistencia al uso de los idiomas maternos en la escuela? ¿Cómo se puede superar esta resistencia?
- ¿Qué problemas afectan a la enseñanza de los idiomas ghaneses en las escuelas?
- ¿Cuál es la elección de idioma preferida por los padres para las escuelas de sus hijos? ¿Cómo reaccionarían ante el uso de idiomas distintos al suyo en las escuelas, y por qué?
- Estas discusiones aumentaron la calidad del diseño del programa y su capacidad para trabajar con la comunidad.

PASO 3: Diseñar el programa

Ahora que comprende la economía política del lenguaje y ha sentado las bases para el consenso y el compromiso, está listo para diseñar el programa de competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas con los principales líderes del sector. El diseño del programa implicará que los dirigentes del gobierno tomen decisiones clave sobre el modelo lingüístico, entre ellas: el número y tipo de idiomas que se utilizarán; cómo se utilizarán L1 y L2; y si el programa pasará de L1 a L2, cuándo y cómo lo hará. Además, el diseño deberá incluir planes para el material didáctico y el apoyo a los maestros, independientemente del modelo seleccionado. Esta sección analiza, de una en una, cada una de estas decisiones. Además, también se analizan consideraciones relativas al diseño de programas para apoyar programas solo en L2 en aquellos contextos donde esa es la única opción.

En general, las opciones básicas de diseño que impulsarán el diseño del programa se muestran en la Tabla 4, que presenta modelos de uso de L1/L2 en el África subsahariana.

TABLA 4. Modelos de uso de L1/L2 en el África subsahariana

Modelo	Definición	Ejemplos del África subsahariana
Educación bilingüe	Uso de dos idiomas en un programa educativo. Podría incluir L1 o L2, o dos idiomas que no sean L1.	Camerún (francés e inglés) Malawi (chichewa e inglés) Uganda (L1 e inglés, con diferente L1 según la ubicación)
Educación Multilingüe	Uso de dos ó más idiomas en un programa educativo. Puede o no incluir dos o más idiomas que no sean L1; puede incluir dos o más idiomas que no sean L1	Nigeria (inglés, idioma nigeriano y árabe)
Educación multilingüe basada en el idioma materno (MTB-MLE)	El uso de dos o más idiomas en un programa educativo, uno de los cuales es un idioma local que es L1 de muchos de los estudiantes	Etiopía (idioma local, inglés y amhárico), Kenia (idioma local, inglés, y kiswahili), Uganda (idioma local, inglés)
L1 como asignatura, L2 para todas las otras asignaturas	Enseñanza de las artes del lenguaje o lectura, como asignatura, en el plan de estudios en el idioma local o en el primer idioma	Kenia, Nigeria (algunos estados)
L1 a través del curriculum	Idioma local o idioma materno como medio para la enseñanza de todas las asignaturas (excepto L2)	Etiopía
L2 a través del curriculum	L2 como medio para todas las asignaturas; no hay enseñanza en el idioma local o en el idioma materno	Angola, Costa de Marfil, Mozambique (ciertas regiones), Ruanda, Togo



Salida temprana en educación bilingüe o multilingüe ¹⁶	Transición del idioma local o idioma materno a L2 como medio de enseñanza en 4o. Grado o antes	Kenia, Mozambique, Níger, Senegal, Uganda
Salida tardía en educación bilingüe o multilingüe	Transición del idioma local o idioma materno a L2 como medio de enseñanza al final de la primaria (5to. Grado o posterior)	Burkina Faso (escuelas bilingües), Etiopía, Eritrea

Esta guía se centra fundamentalmente en los diseños de programas que incluyen varios L1 y un L2 porque este es el diseño más común utilizado en el África subsahariana. Si bien algunos países incorporan un tercer idioma (L3), ese modelo es sustancialmente más complejo y queda fuera del alcance de esta guía.

3.1. ELECCIONES DE DISEÑO: NÚMERO Y TIPO DE IDIOMAS DEL PROGRAMA FLN

Determinar cuáles y cuántos idiomas locales de enseñanza puede ser necesario utilizar tiene un impacto sustancial en la implementación, ya que afecta al desarrollo de los materiales, la preparación y el apoyo a los maestros, y la supervisión y la evaluación. En muchos casos, la política nacional de idiomas de un país especifica los idiomas locales que son aceptables para su uso en el aula. En estos casos, el programa de lectura, escritura y matemáticas debe diseñarse en consonancia con la política nacional. El programa puede dirigirse a todos los idiomas aprobados o a un subconjunto de ellos, dependiendo de los recursos.

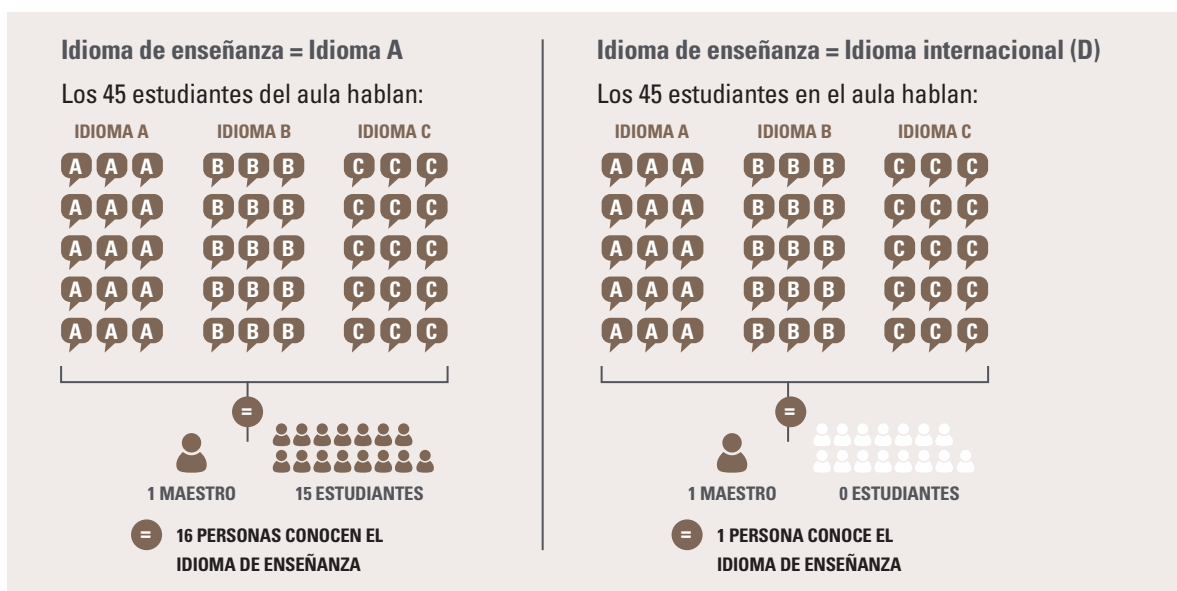
En ocasiones, sobre todo si la política vigente no especifica el idioma de enseñanza, trabaje con los líderes educativos para examinar qué elecciones de idioma pueden cumplir los objetivos nacionales y del programa. (El Marco de Competencia Global para lectura y matemáticas - 1o. a 9o. grados, que figura en la sección Recursos, puede ayudar a orientar este debate.) Por ejemplo, considere el caso de Nigeria. La política educativa de Nigeria exige la enseñanza del árabe y el francés en los primeros grados de primaria, además del inglés y el idioma nigeriano local. Sin embargo, los aspectos prácticos de la competencia de los maestros y la carga cognitiva de aprendizaje para los estudiantes han llevado a la mayoría de las intervenciones educativas a centrarse en menos idiomas que los especificados en la política nacional.

Al seleccionar qué idiomas incluir, debe tener en cuenta tres criterios:

- Tamaño y distribución geográfica de la población que habla cada idioma.
- El potencial de un idioma para servir tanto a hablantes L1 como L2 de ese idioma.¹⁷
- La existencia de un sistema de escritura consensuado por los hablantes del idioma.¹⁸

El programa de lectura para los primeros grados de Senegal financiado por USAID, *Lecture Pour Tous*, se centra en tres idiomas de enseñanza senegaleses. Los tres idiomas—wólof, pular y serer—fueron elegidos entre los 31 idiomas indígenas hablados en el país en base a tres criterios: (1) los resultados de las encuestas, según los cuales estos son los idiomas que la mayoría de los niños entienden y hablan en las regiones donde se está implementando *Lecture Pour Tous*; (2) la existencia previa de programas efectivos de educación bilingüe en estos idiomas; y (3) el estatus “codificado” de los idiomas (es decir, la aprobación por parte del gobierno como aceptables para su uso en las aulas senegalesas).

FIGURA 2. Exposición al idioma para un idioma local en comparación con un idioma internacional





Incluso en entornos en los que haya estudiantes de varios grupos lingüísticos locales, evite utilizar el idioma internacional como solución por defecto. En su lugar, considere los beneficios de elegir uno de los idiomas locales como idioma de enseñanza. Utilizar uno de los idiomas locales garantizará que algunos de los niños de la clase ya hablen el idioma de enseñanza y habrá más probabilidades de que los demás niños tengan cierta familiaridad con el idioma, por ejemplo, al escuchar a sus compañeros hablarlo dentro y fuera de clase. La Figura 2 presenta una comparación entre aulas en las que el idioma de enseñanza coincide con el idioma hablado por algunos estudiantes y aulas en las que solo el maestro habla el idioma internacional. Es importante señalar que la elección de uno de los idiomas locales sigue perjudicando a los niños que no hablan ese idioma como L1. Esos niños podrían beneficiarse del uso de auxiliares docentes, como voluntarios de la comunidad, que hablen su L1.



SUGERENCIAS

- Examine cómo se está implementando la política nacional de idiomas en todo el país.
- Investigue el grado de desarrollo ortográfico y el uso educativo de los idiomas considerados.
- Considere los recursos financieros y humanos disponibles para la inclusión de nuevos idiomas. Esto puede incluir planes para la introducción progresiva de idiomas a lo largo del tiempo. El desarrollo anual de material didáctico para dos idiomas suele ser manejable.
- Planifique la conversación y la movilización de la comunidad en torno a los objetivos lingüísticos del proyecto. Los programas que involucran regularmente a las principales partes interesadas en estas decisiones han tenido más éxito.¹⁹

3.2. ELECCIONES DE DISEÑO: USO DE L1 Y TRANSICIÓN DE L1 A L2

Cuando un programa de competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas vaya a utilizar una L1, deberá determinar cómo se utilizará, así como la forma y el grado en que se realizará la transición de L1 a L2.

USO DE L1

Los dos usos más frecuentes de L1 son (1) como medio de enseñanza en una asignatura (ya sea la “asignatura idioma materno” o una asignatura de lectura o artes del lenguaje) o (2) como medio de enseñanza a través del currículum (excepto para la asignatura de L2). La Tabla 5 describe los beneficios y las debilidades de cada opción.

TABLA 5. Consideraciones para el uso de L1

Uso de L1	Beneficios	Debilidades
L1 para una asignatura	Proporciona un espacio curricular dedicado a la enseñanza de la lectura y la escritura en L1	Tiene un impacto limitado en el aprendizaje general del alumno (ya que otras asignaturas se enseñan en L2)
L1 para todas las asignaturas	Ofrece mayores oportunidades para el aprendizaje de contenidos	Exige mucho más apoyo a nivel de las políticas, curricular y financiero para su implementación

Decidir el rol de L1 es una elección importante. Por ejemplo, considere las matemáticas: Si L1 se limita a la lectura y la escritura, entonces la enseñanza de las matemáticas continuará en L2, lo que afectará la capacidad de los estudiantes para desarrollar su comprensión conceptual de las matemáticas. Si se utiliza L1 a través del currículum, los niños comprenderán mejor los conceptos matemáticos, pero habrá que desarrollar materiales de matemáticas en cada L1, por lo que los costos de los materiales y la formación docente aumentarían sustancialmente.



SUGERENCIAS

- Se debe utilizar un enfoque colaborativo, que involucre al gobierno y otras partes interesadas, para decidir cómo se utilizará L1: solo para enseñar lectura y escritura o como el idioma de enseñanza a través del currículum.
- Asegúrese de que exista suficiente respaldo financiero y aceptación por parte del gobierno antes de tomar la decisión final.
- Si elige centrarse en L1 para la enseñanza de la lectura y la escritura, tenga en cuenta que la lecto-escritura como asignatura no suele incluirse en muchos planes de estudio o programas de formación docente del África subsahariana. Será imperativo establecer un enlace con los organismos de formación docente y apoyo a los maestros para desarrollar la capacidad de enseñar lectura y escritura y garantizar el tiempo lectivo dentro del horario.
- No exija a los niños que aprendan a leer en más de un idioma a la vez. **Pedirle a los niños que aprendan a desarrollar habilidades de lectura mientras se desenvuelven en dos idiomas al mismo tiempo es una carga poco realista.**²⁰

TRANSICIONES LINGÜÍSTICAS

En la mayoría de los países, el medio de enseñanza pasa de L1 a L2 en algún momento antes de la secundaria. El grado de transición a menudo se estipula en la política educativa nacional y, si bien existen modelos que utilizan L1 como medio pero no son de transición (p. ej., modelos de inmersión dual), estos no se utilizan comúnmente en contextos del África subsahariana.



Los dos modelos más comunes de transición lingüística implican una transición L1-L2 ya sea al final del primer ciclo de primaria (3o. y 4o. grados, lo que se conoce como “salida anticipada”) o al final del segundo ciclo de primaria (entre 5o. y 8o. grado, lo que se conoce como “salida tardía”). El modelo de salida anticipada es una política de uso de L1 que se implementa con frecuencia, pero el impacto de la enseñanza en L1 de salida anticipada sobre los resultados del aprendizaje puede ser más limitado. Los estudios muestran que el modelo de salida tardía puede tener importantes beneficios pedagógicos y académicos,²¹ como se ha visto en Etiopía,^{21a} pero su utilización en el África subsahariana ha sido escasa.

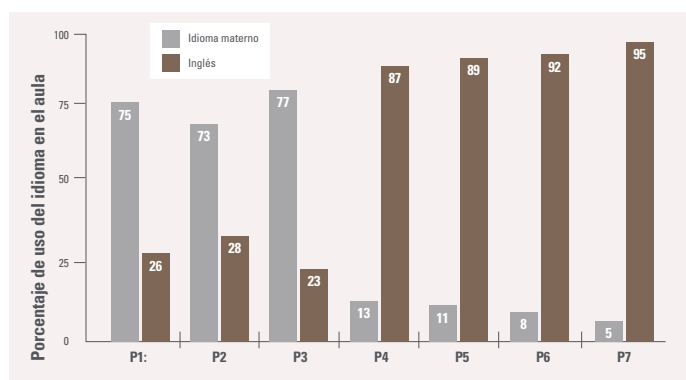
La Tabla 6 presenta las implicaciones pedagógicas y programáticas de los tipos de programas presentados anteriormente, combinando las opciones de uso de L1 y de transición L1/L2.

TABLA 6. Los cuatro tipos de programas basados en L1 y sus implicaciones pedagógicas

	Salida anticipada (3o. y 4o. grados)	Salida tardía (fin de la primaria)
L1 solo para enseñanza de la lectura	<p>TIPO I Apoya las habilidades de lecto-escritura Resultados afectivos positivos en los primeros grados Potencialmente poco impacto en los resultados académicos a largo plazo. Sin impacto en el aprendizaje de L2 Permitido por la mayoría de las políticas lingüísticas Mayor probabilidad de aceptación</p>	<p>TIPO II Apoya las habilidades de lecto-escritura Desarrollo de habilidades lingüísticas L1 a largo plazo Las ganancias de aprendizaje no necesariamente se transfieren a las asignaturas de L2 No está permitido en la mayoría de las políticas nacionales, aunque podría ser aceptable si se vincula a las ganancias en lectura en L2</p>
L1 a través del currículum	<p>TIPO III Apoya el aprendizaje de contenido de los primeros grados. Resultados afectivos positivos en los primeros grados Debe incluir una enseñanza efectiva de L2 para la transición. Las ganancias de aprendizaje pueden disminuir para el 5o. grado La política permite que esto ocurra en algunos, pero no en todos los países La aceptación depende de cuán importantes sean los resultados del aprendizaje de los primeros grados para los líderes educativos</p>	<p>TIPO IV Contenidos de aprendizaje efectivos Debe incluir contenidos sólidos de L2 Se necesita un apoyo sustancial en materia de políticas y planes de estudio. No permitido por la mayoría de las políticas nacionales La aceptación depende de aspiraciones nacionales más amplias para L1</p>

El diseño del año de transición es fundamental. Diseñe el año de transición para aumentar gradualmente el uso de L2. Esto será mucho más efectivo si L2 se ha enseñado como asignatura desde el principio del primer ciclo de primaria. Desafortunadamente, las transiciones lingüísticas graduales no son la norma en la programación de idiomas de salida anticipada. La Figura 3 muestra el uso del idioma en el año de transición al que se enfrentaron los niños de Uganda en 2009, quienes pasaron de un 23 % de inglés a un 87 % de inglés en su transición del tercer al cuarto grado. Si el año de transición no se planifica cuidadosamente, los niños—en particular los niños pobres y de zonas rurales—pueden quedarse atrás en el nuevo idioma. Además, sin un apoyo sustancial para el año de transición, todo el diseño lingüístico podría ser rechazado dados los bajos resultados en L2. Diseñar e implementar la transición a L2 de manera efectiva es uno de los pasos más importantes para obtener aceptación y apoyo para un programa de L1.

FIGURA 3. Uso de idiomas observado en Uganda (2009)²²



SUGERENCIAS

- Determine qué modelo de transición es el más apropiado para su contexto. Si su programa FLN pretende alcanzar objetivos de aprendizaje específicos en 2o. grado, 5o. grado o secundaria, tenga en cuenta qué modelo de transición L1-L2 tiene más probabilidades de alcanzar dichos objetivos.
- Haga que el aprendizaje intencional del idioma L2 y las habilidades orales sean una prioridad temprana del plan de estudios, junto con el uso de L1 como medio de enseñanza.
- Asegúrese de que se preste suficiente atención a la planificación del año de transición lingüística y a la estructuración de la transición como un paso gradual del aprendizaje con L1 como medio a L2 como medio.
- Involucre a especialistas en la adquisición de un segundo idioma y la transición lingüística.²³

El Proyecto de educación primaria de Ife, en Nigeria, llevado a cabo entre 1970 y 1976, fue una iniciativa histórica de salida tardía en educación bilingüe. Su éxito se debió no solo al fuerte apoyo curricular al uso de L1 (yoruba) como medio de enseñanza en la escuela primaria, sino también a su fuerte apoyo al aprendizaje del idioma inglés. El inglés se enseñaba sistemáticamente como asignatura separada desde 1er. grado, a cargo de maestros de inglés especializados, con especial atención a la lectura y la comunicación. Si bien todas las asignaturas se enseñaban en yoruba, el vocabulario académico utilizado también se incorporaba a las lecciones de inglés.



3.3. CONSIDERACIÓN DE DISEÑO: PLAN PARA LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS Y EL DESARROLLO DE MATERIALES

Cualquiera que sea la elección del idioma, el programa debe desarrollar material didáctico de alta calidad, formación docente y apoyo continuo a los maestros. En esta sección se ofrecen sugerencias sobre cómo crear el tipo de materiales efectivos y la formación docente que apoyará las elecciones de idioma que ha hecho su programa.

MATERIAL DIDÁCTICO

Una de las características centrales de un programa de competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas es la provisión de material didáctico que sea adecuado desde el punto de vista lingüístico, cultural y pedagógico para las aulas a las que está destinado. Este material requiere importantes recursos financieros y técnicos del programa, que serán sustancialmente mayores cuando los idiomas de enseñanza africanos involucrados sean más pequeños (y más numerosos). El número de idiomas L1 desarrollados afecta la capacidad de su programa para diseñar los materiales de manera efectiva, y también implica menores tirajes de impresión y mayores costos unitarios de los libros.

Para obtener información específica sobre el desarrollo de materiales para los programas de competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas, véase la Guía 3 de pedagogía estructurada, [Plan de estudios, el alcance y la secuencia](#). El desarrollo de material didáctico para la lectura en idiomas con poco o ningún material escrito requiere una sólida base lingüística, que incluya una ortografía que (idealmente) tenga un símbolo para cada sonido; una comprensión de las reglas ortográficas, los tipos de sílabas y la separación de palabras; y algún texto escrito, ya sea preexistente o desarrollado como preparación del material didáctico. La relevancia cultural también es importante, sobre todo en lo que respecta al contenido de las historias y las ilustraciones.

La metodología de lectura en los nuevos idiomas de enseñanza planteará interrogantes sobre los métodos pedagógicos. La buena noticia es que, en la mayoría de los idiomas del África subsahariana, los métodos de enseñanza que exigen los enfoques de pedagogía estructurada (un enfoque coordinado y combinado que incluye planes de lección, materiales para los estudiantes, formación y apoyo continuo) pueden ayudar a garantizar que los estudiantes aprendan la relación entre sonidos y símbolos (fonética), cómo utilizar las marcas tonales (señalan el tono que distingue el significado) si procede, y el significado de las unidades morfológicas (como la letra s que indica el plural en inglés). Los diseñadores de programas deben ser conscientes de que existe una interacción entre las características de un idioma y el aprendizaje de la lectura en ese idioma. Estas características incluyen:

Transparencia. La transparencia de un idioma se refiere a la consistencia entre los sonidos del idioma y los símbolos escritos que los representan. Un idioma que tiene sonidos que conectan con símbolos en una correspondencia uno a uno consistente se describe como un idioma con una ortografía transparente. Por ejemplo, la palabra kitabu en swahili tiene seis símbolos, cada uno de los cuales corresponde a uno de sus seis sonidos. Por el contrario, una ortografía menos consistente en las relaciones entre sonidos y símbolos se considera opaca. Un ejemplo es la palabra inglesa weigh, que tiene dos sonidos que corresponden a cinco símbolos. El nivel de transparencia de un idioma influye en el ritmo de adquisición de la lectura. Aprender a leer en una ortografía altamente transparente (p. ej., kinyarwanda) puede ser más rápido que aprender a leer en una ortografía opaca (p. ej., francés).²⁴

Características visuales. Las características visuales, o formas, de la ortografía influyen en el aprendizaje de la lectura. En un idioma de ortografía alfabética (p. ej., inglés, árabe), un sonido individual se representa mediante un símbolo o letra. En un idioma alfasilábico (como el amhárico), el símbolo representa una sílaba. En consecuencia, una diferencia distintiva entre los alfabetos y los alfasilabarios es el número de símbolos que es necesario aprender para leer con fluidez, así como los métodos más efectivos para la enseñanza de la lectura. Enseñar los más de 200 símbolos de los idiomas de escritura Ge'ez, como el amhárico, implica un alcance y una secuencia sustancialmente diferentes, y diferencias en la metodología pedagógica, respecto a un idioma alfabético con una décima parte del número de símbolos.

Forma visual - Longitud de palabra. Otra característica visual de un idioma que influye en el aprendizaje de la lectura es la longitud de las palabras. En algunos idiomas aglutinantes, una sola palabra puede utilizarse para significar lo mismo que lo que sería una frase de varias palabras en otro, lo que da lugar a muchas palabras largas. Por ejemplo, "It has been cut off" (Se ha cortado) tiene cinco palabras en inglés, pero se traduce como una palabra, Imekatika, en swahili.

El programa USAID/READ TA en Etiopía apoyaba el desarrollo de material didáctico en siete idiomas, incluidos dos idiomas alfasilábicos y cinco idiomas alfabéticos. Este trabajo involucraba a siete equipos que trabajaban para desarrollar el alcance y la secuencia y los materiales en los respectivos idiomas. Aunque muchas de las mismas técnicas pedagógicas podían utilizarse en todos los idiomas, hubo que proporcionar apoyo técnico especializado para los dos tipos de idiomas. Tanto el tiempo necesario para enseñar todos los símbolos de los idiomas alfasilábicos como las estrategias utilizadas para introducirlos en las lecciones eran significativamente diferentes.

Estas características de los idiomas tienen implicaciones pedagógicas que afectarán sustancialmente el alcance y la secuencia y el desarrollo de materiales. En el proceso de diseño y desarrollo será fundamental involucrar a lingüistas, escritores y hablantes de las lenguas meta, así como a especialistas en lectura.



En lo que respecta a las asignaturas escolares distintas de la lectura, un desafío clave es la disponibilidad de libros de texto en una proporción razonable, si no la ideal de 1:1. La traducción de libros de texto existentes con contenidos temáticos a la lengua meta L1 es una opción más rápida que el desarrollo de nuevos materiales, pero hay que tener cuidado de que los conceptos y el vocabulario se traduzcan de forma adecuada a la edad y el contexto. Si esto no es posible, será necesario desarrollar nuevos materiales en todas las áreas temáticas. Tenga en cuenta que puede resultar difícil encontrar traductores con experiencia en la elaboración de materiales adecuados a la edad para primer ciclo de primaria, en cuyo caso puede ser necesario incluir en el plan del programa la formación de estos especialistas.



SUGERENCIAS

- Tenga en cuenta las limitaciones de presupuesto a la hora de decidir el número de idiomas que se enseñarán y/o el calendario para introducir nuevos idiomas, ya que es probable que el programa tenga que desarrollar o traducir material pedagógico para cada asignatura en la que se utilice L1. Como se mencionó en el apartado 3.4, el desarrollo anual de material didáctico para dos idiomas suele ser manejable.
- Procure comprender cómo las características de cada lengua meta y su ortografía se relacionan con los diferentes enfoques de enseñanza de la lectura, y utilice esa comprensión para determinar la combinación de enfoques que empleará. Involucre a expertos en idiomas africanos y en lecto-escritura para diseñar los materiales.

DESARROLLO DE CAPACIDADES DOCENTES Y CUESTIONES DE APOYO

Claramente, una característica central de un programa exitoso que utiliza L1 como medio es la fluidez de los maestros en ese idioma. Sin embargo, los países difieren en cuanto a la adecuación de la fluidez lingüística de los maestros a la ubicación de sus tareas docentes. Mientras que en algunos países se establece una clara correspondencia lingüística entre maestros y estudiantes, en otros se destina intencionalmente a los maestros a lugares situados fuera de sus zonas de origen; en otros casos, los maestros se asignan sin tener en cuenta la fluidez lingüística o la familiaridad cultural.²⁵ En Ghana, la Alianza con USAID para la educación (aprendizaje) es un ejemplo de programa que realizó minuciosos análisis de la adecuación lingüística de los maestros para determinar en qué medida los idiomas de los maestros se alineaban con las competencias de los estudiantes y los materiales de aprendizaje.

La fluidez oral de un maestro en el idioma no es el único ingrediente para el éxito de un programa de L1. Dado que muchos maestros no han sido educados en L1, es posible que no sepan leerlo con eficiencia o que no se sientan cómodos haciéndolo. Si un programa utiliza L1 para enseñar asignaturas distintas de la lecto-escritura, es posible que los maestros no sepan cómo utilizar L1 para explicar o discutir conceptos académicos. Por lo tanto, es particularmente importante desarrollar las competencias de los maestros en la enseñanza de la lecto-escritura utilizando L1 como medio. Necesitarán formación específica sobre las características lingüísticas particulares de L1 y sobre cómo utilizar los materiales de aprendizaje específicos desarrollados por el programa.

Además de la formación en L1, la mayoría de los maestros que apoyarán la transición a L2 también necesitarán formación y apoyo para sus competencias pedagógicas en el idioma L2. Aunque los maestros hayan recibido su propia educación en L2, es posible que muchos sigan teniendo dificultades con el idioma. Ser capaz de leer y escribir un idioma no es lo mismo que conocer en profundidad su estructura para poder enseñarlo de manera efectiva sin necesidad de formación adicional. Hay muchos programas que se centran en ofrecer oportunidades de aprendizaje de L2 a los maestros, que a menudo se imparten como programas separados o independientes.

Garantizar una interacción y una transición L1-L2 efectivas exigirá una estrecha colaboración con cualquiera de estos programas de L2 y la incorporación de apoyo a L2 para los maestros en el diseño del programa. Por ejemplo, el programa Building Learning Foundations (Desarrollar las bases del aprendizaje) del British Council (Consejo británico) en Ruanda y el programa École et Langues Nationales (Escuela y lenguas nacionales), llevado a cabo en múltiples países francófonos por el Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation (Instituto de la francofonía para la educación y la formación), proporcionan materiales y forman a los maestros en pedagogía de L2 como complemento o paralelamente a los programas de enseñanza de L1.

Por último, los programas efectivos de idioma materno deben considerar no solo la capacitación inicial que necesitan los maestros, sino también las modalidades de apoyo continuo a los maestros que se requieren para ayudarlos a implementar el programa a lo largo del tiempo. Tal como se analiza con más detalle en la [Guía 6 de pedagogía estructurada, Desarrollo profesional para docentes: apoyo continuo a los maestros](#), es fundamental contar con retroalimentación y apoyo didáctico regulares y específicos para los maestros que implementan el programa. Cabe esperar que una parte sustancial de la población docente tenga escasas competencias en al menos una de las lenguas meta, por lo que los mecanismos de apoyo a los maestros deberán incluir un plan específico sobre cómo proporcionar ese apoyo a lo largo del tiempo. Esto podría incluir, por ejemplo, herramientas para que los orientadores o "coaches" observen la efectividad con la que los maestros enseñan L1 y L2 y, a continuación, ofrezcan orientación específica a los maestros que tengan dificultades en alguno de los idiomas.

Cuando en 2012 se puso en marcha el programa de lectura para los primeros grados Opportunity Schools (Escuelas de oportunidad) entre los maasai del sur de Kenia, la evidencia recogida de hablantes y lingüistas maasai indicaba que la ortografía existente era difícil de leer. Varios rasgos vocálicos, incluido el tono, no estaban marcados, lo que provocaba confusión entre afirmaciones y negaciones, sustantivos de sujeto y de objeto, y otra serie de rasgos gramaticales. Utilizando un enfoque centrado en la comunidad, los redactores del material obtuvieron el permiso de las autoridades locales maasai y del Instituto de Desarrollo Curricular de Kenia para añadir marcas en las vocales con tonos altos y tonos descendentes en las cartillas. El resultado sorprendió a los maestros maasai, quienes informaron que sus estudiantes leían con fluidez en cuestión de meses en lugar de años.



SUGERENCIAS

- Asegúrese de que los maestros reciban formación en habilidades de L1, en particular los maestros que no son hablantes nativos de L1.
- Analice la posibilidad de contratar, formar y ubicar a “maestros comunitarios” locales que dominen el idioma y puedan complementar las competencias de los maestros.
- Si la fluidez de los maestros en L1 se limita a la competencia oral, asegúrese de que se les enseñe a leer y escribir el idioma como un componente del plan de estudios de formación docente.
- Revise las prácticas de formación docente que se analizan en la [Guía 5 de pedagogía estructurada sobre Desarrollo profesional para docentes: formación docente](#), incluida la garantía de que los maestros en formación adquieran una amplia práctica utilizando los materiales de L1.
- Proporcione apoyo continuo a los maestros con habilidades limitadas en L1 o L2. Tenga en cuenta que una gran proporción de maestros puede tener habilidades limitadas y diseñe el apoyo a los maestros para brindarles orientación práctica.
- Revise las prácticas de apoyo continuo a los maestros que se analizan en la [Guía 6 de pedagogía estructurada sobre Desarrollo profesional para docentes](#): apoyo continuo a los maestros, y asegúrese de que los maestros reciban un amplio apoyo continuo en sus aulas para reforzar las competencias clave

3.4. ENSEÑANZA DE L2

Existen algunos contextos en los que el uso de idiomas africanos locales en la educación formal simplemente no es recomendable dadas las realidades de la economía política. En estos contextos, es fundamental que su programa se centre en brindar un apoyo efectivo a los hablantes del idioma local a medida que aprenden L2. Esta sección presenta sugerencias sobre cómo maximizar el impacto del programa en estos contextos.

El diseño y la implementación de su programa deben basarse en lo que se sabe sobre la pedagogía estructurada efectiva (véanse las [Guías de pedagogía estructurada](#)). Esto incluye material didáctico de calidad a un ritmo prudente que sea apropiado para las edades y la fluidez lingüística de los estudiantes. Un elemento clave que debe enfatizarse en los materiales y la formación docente son las habilidades de hablar y escuchar. La mayoría de las aulas del África subsahariana que utilizan L2 como medio funcionan con la suposición inexacta de la fluidez de los alumnos en L2, lo que plantea serios problemas para el aprendizaje de los estudiantes tanto del contenido como de L2. Su programa de L2 debe desarrollar intencionalmente las habilidades de hablar y escuchar en L2 desde 1er. grado, incorporando con el tiempo habilidades de lecto-escritura una vez que se haya obtenido la fluidez oral adecuada, y brindar oportunidades para que los estudiantes practiquen sus habilidades en L2 en un entorno agradable y de apoyo.

La Figura 5 muestra un ejemplo de una actividad para desarrollar habilidades de vocabulario en L2. La imagen es de una guía del maestro de 1er. grado en la que se enseña inglés como asignatura de L2. La actividad apoya el aprendizaje de un segundo idioma a través de múltiples modos - texto,

imágenes y acciones. El texto incluye rimas que ayudan a desarrollar la sensibilidad a la estructura fonológica del idioma (es decir, la conciencia fonológica). Las imágenes relacionadas son deliberadamente fáciles de recrear en la pizarra. Las imágenes junto con los gestos ayudan a los estudiantes a aprender el significado de las palabras. Un enfoque de L2 cuidadosamente organizado, que incluya este tipo de materiales de apoyo para los maestros, puede responder de manera práctica al desafío de implementar un programa de L2 complejo para niños que no hablan L2 con fluidez. En estos contextos es mejor hacer una intervención efectiva en L2 que abogar sin éxito por L1 cuando las realidades políticas hacen que L1 sea imposible.

En Liberia, el inglés es el idioma oficial de enseñanza, aunque es un segundo idioma para la mayoría de los niños. Los esfuerzos de pedagogía estructurada han ayudado a mejorar la lectura en inglés a través de los programas EGRA-Plus (2008-2011), LTTP II (2010-2016) y Read Liberia (2017-2022) de USAID. Aunque estos programas han dado lugar a mejoras en las habilidades de lectura (la fluidez de lectura oral de los niños aumentó de 4,8 palabras a 14 palabras por minuto entre el inicio y la mitad del LTTP II), la retroalimentación de los maestros participantes en Read Liberia indicó que los niños seguían teniendo dificultades con la comprensión del inglés. En respuesta, el programa revisó la guía del maestro y los materiales para los estudiantes a fin de aumentar el énfasis en las habilidades de lenguaje oral, incluida la enseñanza adicional de vocabulario explícito y el uso de señales visuales para apoyar la comprensión.

FIGURA 5. Actividad de lenguaje de 1er. grado²⁶

Concepto de palabra: Texto

IMAGEN 1: Uso mi cabeza para pensar, pensar, pensar.



IMAGEN 2: Uso mi nariz para oler.

IMAGEN 3: Uso mis ojos para parpadear, parpadear, parpadear.



IMAGEN 4: Uso mi garganta para gritar.

Concepto de palabra: Acción

IMAGEN 1: Tócate la cabeza con un dedo y asiente tres veces.

IMAGEN 2: Tócate la nariz con un dedo y pretende oler algo.

IMAGEN 3: Tócate debajo de los ojos y parpadea tres veces.

IMAGEN 4: Tócate la garganta con las manos. Abre bien la boca para gritar.



Los programas de L2 también pueden beneficiarse del desarrollo de planes de lección estructurados que muestren a los maestros cómo utilizar L1 oralmente para ayudar en el aprendizaje con L2 como medio.

Los maestros podrían recibir formación sobre cómo utilizar L1 para estructurar el contenido de L2 (en lugar del cambio informal entre idiomas, que es menos efectivo para el aprendizaje de idiomas). A modo de ejemplo, se podrían preparar explicaciones con L1 como medio de términos comunes del vocabulario de L2 en cada asignatura y utilizarlas en el curso de la enseñanza de contenidos.

PASO 4: Plan para el compromiso continuo y la creación de consenso

No cabe duda de que las circunstancias cambiarán a lo largo de su programa. Por ejemplo, el entorno normativo del país puede verse alterado, puede cambiar el liderazgo político o pueden cambiar los socios clave en el gobierno o la sociedad civil. ¿Su programa estará listo para responder a esos problemas? ¿Cómo se institucionalizarán las intervenciones más allá del programa?

Las ramificaciones políticas y sociales de la elección del idioma de enseñanza casi siempre exigen equilibrar la armonización de las políticas con el logro de los objetivos del programa. El entorno de enseñanza ideal no siempre es alcanzable y, a menudo, es necesario llegar a compromisos. Sin embargo, la sensibilidad a las preocupaciones y realidades de las partes interesadas nacionales y locales en el diseño del programa puede mantener a esas partes interesadas comprometidas y posiblemente trabajando hacia un entorno de enseñanza más ideal con el paso del tiempo. Los programas efectivos responden a esta realidad y trabajan activamente para crear consenso a largo plazo.



SUGERENCIAS

- Haga que el compromiso entre los responsables políticos y las partes interesadas del programa sea una característica constante de su programa. Planifique interacciones regulares y respetuosas a lo largo de la vida del programa, especialmente con los tomadores de decisiones a nivel nacional y las partes interesadas de la comunidad que serán responsables de la sostenibilidad del programa. Considere la posibilidad de compartir con la comunidad y las partes interesadas los resultados de las evaluaciones del impacto de los programas en idioma local. Cuando los resultados sean positivos, aumentará la aceptación, y cuando los resultados sean mínimos, inducirá al cambio.
- Incorpore actividades de promoción en el diseño del programa y planifique la difusión y discusión de los resultados del programa. Los líderes políticos nacionales deben ser capaces de defender el programa dentro del gobierno y ante la población en general, y ellos mismos evaluarán continuamente el valor agregado del programa para sus aspiraciones y agendas nacionales. El compromiso con la defensa es una necesidad a largo plazo, especialmente porque los resultados del programa pueden tardar más o ser diferentes de lo que se esperaba.
- Revise e incorpore las prácticas y los enfoques analizados en la [Guía 1 de pedagógica estructurada sobre Liderazgo del gobierno](#); la [Guía 2 sobre Diseño](#); y la [Guía 8 sobre Gestión de sistemas](#), para garantizar que los socios gubernamentales y las partes interesadas participen plenamente en el programa desde la fase de prediseño y planifiquen conjuntamente para garantizar que el programa esté plenamente integrado en el sistema gubernamental al final del programa.

Conclusión

El desarrollo y la implementación de un programa exitoso de competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas debe incluir una cuidadosa consideración de los idiomas que se elegirán para la enseñanza y cómo se utilizarán. La elección de cuáles y cuántos idiomas locales utilizar y cuándo y cómo pasar a un segundo idioma para la enseñanza constituye la base para determinar el tipo de programa a diseñar. La forma en que se toman estas decisiones debe basarse en una sólida comprensión del contexto lingüístico y político, y debe hacerse en conjunto con el gobierno y las partes interesadas.

En esta guía se han presentado los cuatro pasos principales para comprender y sortear entornos lingüísticos complejos y utilizar esta comprensión para tomar decisiones clave de diseño:

1. Conocer el idioma y el contexto político;
2. Crear consenso y compromiso;
3. Diseñar el programa;
4. Incorporar planes para el compromiso continuo y la creación de consenso.

En última instancia, los resultados del programa que usted está diseñando y ejecutando pertenecen a los ciudadanos y a los líderes de la nación. Su disposición a reconocerlo y a escuchar, así como a defender las cuestiones clave del diseño del programa, podría marcar la diferencia entre el impacto a largo plazo del programa o su fracaso.



RECURSOS

Marco de Competencia Global que contiene los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas para 1o. a 9o. grados: Lectura: <https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/GPF-Reading-Final.pdf>
Matemáticas: <https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/GPF-Math-Final.pdf>

SIL International sobre buenas respuestas a preguntas difíciles en MTB-MLE: <https://www.sil.org/literacy-education/good-answers-tough-questions-mother-tongue-based-multilingual-education>

Manual sobre cuestiones relativas al idioma de enseñanza en los programas de lectura: Un recurso de la Global Reading Network (Red global de lectura) <https://www.globalreadingnetwork.net/resources/handbook-language-instruction-issues-reading-programs>

Kit de recursos para MTB-MLE de la UNESCO: <https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/learning/mtb-mle-resource-kit>.

Documento de referencia del Informe mundial sobre la educación de la UNESCO "Si no entiendes, ¿cómo puedes aprender?" <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713>

UIL/ADEA sobre la optimización del aprendizaje en África con los idiomas africanos: <https://uil.unesco.org/literacy/multilingual-research/optimising-learning-education-and-publishing-africa-language-factor>

Video de campamentos de lectura en idiomas africanos en Etiopía: [Campamentos de lectura del proyecto READ II en Etiopía en Vimeo](#)

Video del programa de lectura en idiomas africanos en Senegal: [Lecture Pour Tous, ayudando a todos los niños a leer en Senegal - Video de Bing](#)



EXPERIENCIA TÉCNICA NECESARIA

Además de la experiencia mencionada en las [Guías de pedagogía estructurada](#), involucre a expertos en:

- Idiomas africanos e investigación, para apoyar el mapeo de idiomas
- Adquisición de un segundo idioma, para servir de base a la transición lingüística y al diseño del programa de apoyo a L2
- Lingüística, idiomas africanos y lectura, para apoyar el desarrollo del enfoque de enseñanza de la lectura y el alcance y la secuencia



- 1 UNESCO, Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet (Paris: UNESCO, 2016); Laitin, D. D., Ramachandran, R., & Walter, S. L. (2019). "The legacy of colonial language policies and their impact on student learning: Evidence from an experimental program in Cameroon." *Economic Development and Cultural Change*, 68, no. 1 (2019): 239-272.
- 2 David M. Eberhard, Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.), *Ethnologue: Languages of the World*, 23rd ed. (Dallas: SIL International, 2020).
- 3 Some well-known examples include Nigeria's Yoruba-language mother tongue education project from 1970 to 1976, Mali's pedagogic convergente program from 1987 into the 2000s, and Cameroon's PROPELCA program from the 1980s–1990s. Véase Aliu Babs Fafunwa, Juliet Iyabode Macauley, and J. A. Funso Sokoya (eds.), *Education in Mother Tongue: The Ife Primary Education Research Project (1970–1978)* (Ibadan: University Press Limited, 1989);
Traore, S. "La Pedagogie Convergente: Son Experimentation au Mali et son Impact sur le Systeme Educatif. Monographies Innodata (The Convergent Pedagogy: Its Experimentation in Mali and Its Impact on the Educational System. Innodata Monographs)." Geneva: International Bureau of Education. (20001).
Tadadjou, M. "Le Defi de Babel au Cameroun." Yaoundé: University of Yaoundé I (1990).
- 4 USAID Partnership for Education: Learning, <https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/resource-ghana-learning-brochure.pdf>
- 5 Tracy Brunette, Benjamin Piper, Rachel Jordan, et al., "The Impact of Mother Tongue Reading Instruction in Twelve Ugandan Languages and the Role of Language Complexity, Socioeconomic Factors, and Program Implementation," *Comparative Education Review* 63, no. 4 (2019): 591–612.
- 6 USAID and Ministry of Education of Senegal, *Lecture Pour Tous Results at Midline: October 2016 to July 2021*, https://chemonics.com/wp-content/uploads/2020/08/SenegalEGRA_Brochure_English_Final-Print.pdf
- 7 Eberhard et al., *Ethnologue*, 2020.
- 8 World Bank, "Population, Total–Kenya" (2019), <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=KE>
- 9 UNICEF, *The Impact of Language Policy and Practice on Children's Learning: Evidence from Eastern and Southern Africa* (2016), <https://www.unicef.org/esa/sites/unicef.org/esa/files/2018-09/UNICEF-2016-Language-and-Learning-Kenya.pdf>
- 10 This number is likely to be higher today, given that the English fluency rates are based on a 2010 national census.
- 11 Harvard Political Review, "A Language of Their Own: Swahili and Its Influences" (April 20, 2015), <https://harvardpolitics.com/swahili-language-influence/>
- 12 Anne-Marie Beukes, "Language Policy Incongruity and African Languages in Postapartheid South Africa," *Language Matters* 40, no. 1 (2009): 35–55.
- 13 The USAID/L3 endline showed significant improvement in reading skills in Kinyarwanda among P1–P3 students and significant improvement in English among P4 students. Education Development Center, Literacy, Language and Learning Initiative (L3): National Fluency and Mathematics Assessment Baseline Report (Washington, DC: USAID, 2014); Education Development Center, Literacy, Language and Learning Initiative (L3): *National Fluency and Mathematics Assessment of Rwandan Schools*: Endline Report (Washington, DC: USAID, 2017).
- 14 Barbara Trudell, "Language Development and Social Uses of Literacy: A Study of Literacy Practices in Cameroonian Minority Language Communities," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9, no. 5 (2006): 631.
- 15 Un ejemplo de esto es la intervención en idioma materno PRIMR en Kenia.
- 16 Aunque existen otros modelos de uso del lenguaje dual en las escuelas primarias, los mismos no se incluyen aquí porque su uso es raro en contextos africanos.
- 17 Los idiomas de una misma familia de idiomas pueden resultar más fáciles de aprender y utilizar para los hablantes de idiomas relacionados en el marco de un programa de MTB-MLE. Por ejemplo, en los programas de educación bilingüe de Camerún, a los niños de comunidades lingüísticas vecinas más pequeñas les resulta más fácil aprender en un determinado idioma camerunés que en francés o inglés, aunque el idioma camerunés no sea su L1.
- 18 Por ejemplo, el Programa escolar de salud y lectura de Uganda se enfrentó a dificultades en el desarrollo de materiales de lectura para los primeros grados en 12 idiomas ugandeses debido a la calidad desigual de las ortografías (sistemas de escritura) de los idiomas. En algunos casos, los sistemas de escritura no incluían todos los sonidos necesarios para escribir el idioma por completo, mientras que en otros se había desarrollado más de un sistema de escritura. El programa tuvo que abordar esos problemas mediante discusiones centradas en la comunidad y trabajo lingüístico.
- 19 USAID, *Lecture Pour Tous Results at Midline: October 2016 to July 2021* (2020), https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1860/USAID_Senegal_Early_Grade_Reading_Program_Assessment_Lecture_Pour_Tous_English_Final_June_2020.pdf
- 20 En algunos países africanos, los idiomas de enseñanza ni siquiera utilizan la misma escritura (p. ej., escritura etíope y romana en Etiopía; escritura árabe y romana en los países del Sahel). Esta carga para los alumnos jóvenes se ve agravada por el hecho de que los estudiantes de hogares con pocos recursos suelen tener poca o ninguna exposición previa a la lectura al entrar en la escuela primaria.
- 21 Leila Schroeder, Megan Mercado, and Barbara Trudell, "Research in Multilingual Learning in Africa: Assessing the Effectiveness of Multilingual Education Programming," in Elizabeth Erling, John Clegg, Casmir Rubagumya, and Colin Reilly (eds.), *Multilingual Learning and Language Supportive Pedagogies in Sub-Saharan Africa* (London: Routledge, 2021).
- 21a Kathleen Heugh, Carol Benson, Berhanu Bogale, and Mekonnen Alemu Gebre Yohannes, Final Report: Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia (Addis Ababa: Ministry of Education, 2007), <http://www.hsarc.ac.za/en/research-outputs/view/2926>
- 22 Benjamin Piper, *Uganda Early Grade Reading Assessment Findings Report: Literacy Acquisition and Mother Tongue* (Research Triangle Park, NC: RTI International and Makerere University Institute for Social Research, 2010).
- 23 Benjamin Piper and Agatha van Ginkel, "Reading the Script: How the Scripts and Writing Systems of Ethiopian Languages Relate to Letter and Word Identification," *Writing Systems Research* 9, no. 1 (2017): 36–59.
- 24 Fafunwa et al., *Education in Mother Tongue*, 1989.
- 25 Benjamin Piper, Stephanie Simmons Zuilkowski, Margaret Dubeck, et al., "Identifying the Essential Ingredients to Literacy and Numeracy Improvement: Teacher Professional Development and Coaching, Student Textbooks, and Structured Teachers' Guides," *World Development* 106 (2018): 324–336.
- 26 Ugandan Ministry of Education, Science, Technology, and Sports, Primary 1, *Teacher's Guide English: I Can Read and Write* (2014).



Este documento está bajo una Licencia Internacional de Creative Commons Attribution 4.0.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>