



IDIOMA DE ENSEÑANZA

Idioma de enseñanza en los programas de competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas del África subsahariana: Los fundamentos

En África y en todo el Sur global, se están implementando programas de competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas (Foundational Literacy & Numeracy, FLN) en entornos lingüísticos complejos. En estos entornos, la elección del idioma de enseñanza (language of instruction, LOI) influye significativamente en los resultados del aprendizaje. El objetivo de este resumen es ofrecer una orientación sobre los conceptos y cuestiones fundamentales relacionados con el LOI. También se incluye un póster extraíble sobre los términos clave del LOI, en el que se describen diversos términos y características relacionados con los sistemas de escritura, así como términos lingüísticos clave. La guía práctica complementaria, [Elecciones prácticas de idioma para mejorar las competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas en el África subsahariana](#), ofrece una hoja de ruta práctica para sortear los problemas del idioma de enseñanza.



Lenguaje y aprendizaje en el contexto formal del aula

Una de las características distintivas de la educación formal es el papel central que desempeña el lenguaje en la enseñanza y el aprendizaje; el contenido del plan de estudios formal se transmite a los estudiantes fundamentalmente a través del lenguaje hablado y escrito. Esto distingue a la educación formal de otras formas de aprendizaje, en las que el conocimiento puede adquirirse mediante la observación e imitación de acciones o comportamientos, no solo a través del lenguaje hablado (los términos “hablado”, “hablante” y “habla” en esta guía se refieren por igual a formas de comunicación para sordos y no sordos).



El uso del lenguaje formal en el aula involucra las cuatro habilidades lingüísticas de hablar, escuchar, leer y escribir. Estas habilidades lingüísticas son necesarias para aprender con éxito cualquier asignatura de clase, y el papel del maestro en el aula es clave para su desarrollo en el alumno en todas las asignaturas. La Tabla 1 presenta las cuatro habilidades lingüísticas y las formas en que el maestro suele contribuir a su desarrollo.

TABLA 1. Características del uso del lenguaje formal en el aula

Se entiende que las cuatro habilidades lingüísticas aquí descritas incluyen las habilidades relacionadas con el uso de la lengua de señas y el Braille, cuando sea apropiado para el estudiante

Habilidad	Actividad	Papel del maestro en el desarrollo de la habilidad
Hablar 	El hablante utiliza el lenguaje hablado o de señas para expresar conocimientos, ideas o emociones	Modelar la pronunciación y la gramática correctas Explicar los conceptos difíciles Modelar el razonamiento y la argumentación lógica Modelar la creatividad en la expresión comunicativa Describir los conceptos que se encuentran en el libro de texto escrito <i>Se anima a los estudiantes a hacer lo mismo en clase</i>
Escuchar 	El escucha obtiene información de los demás recibiendo e interpretando sus mensajes en lenguaje hablado o de señas	Comprobar que la información verbal se ha entendido correctamente Ayudar a los estudiantes a aprender y practicar estrategias de escucha activa <i>Se anima a los estudiantes a escuchar y responder al maestro y a hacer lo mismo entre ellos</i>



Habilidad	Actividad	Papel del maestro en el desarrollo de la habilidad
Leer 	El lector utiliza su conocimiento del código escrito de una lengua dada (ya sea impresa o Braille) para obtener información de un texto escrito	Impartir la enseñanza explícita de la lectura, en un idioma que el estudiante entienda Modelar la lectura fluida Modelar la comprensión lectora Apoyar el uso correcto y sistemático de los libros de texto Leer en voz alta a los estudiantes: tanto libros de texto como otros tipos de textos escritos <i>Los estudiantes practican la lectura en voz alta y en silencio</i> <i>Los estudiantes practican demostrando la comprensión del texto leído</i>
Escribir 	El escritor expresa pensamientos e información a través del código escrito de una lengua (ya sea impresa o Braille)	Modelar una escritura fluida, legible y precisa Modelar el uso de la escritura para transmitir información y como forma de expresión personal Modelar el conocimiento de la forma escrita del idioma de enseñanza <i>Los estudiantes practican la escritura, tanto el dictado como la escritura independiente</i> <i>Los estudiantes leen en voz alta lo que han escrito</i>

Esta amplia dependencia de las habilidades lingüísticas para el aprendizaje en todas las asignaturas del plan de estudios formal se basa en el supuesto de que el estudiante comprende el idioma en el que se desarrollan estas actividades. Por eso, sea cual sea la asignatura, poder hablar, entender, leer y escribir el LOI es crucial para un aprendizaje efectivo. Enseñar cualquier asignatura en un idioma que el estudiante no domina puede dar lugar a la memorización del contenido de la asignatura, pero no promoverá el aprendizaje real de lo que se está enseñando.

TÉRMINOS ÚTILES PARA HABLAR DEL IDIOMA DE ENSEÑANZA

Se emplean diversos términos para distinguir los idiomas utilizados en el aula. Estos términos pueden reflejar tanto la perspectiva del alumno como el lenguaje en el sentido más amplio de las opciones de políticas educativas.



El primer idioma que un niño aprende a hablar se denomina el **IDIOMA MATERNO**, **L1**, **IDIOMA NATAL** o **IDIOMA DE HERENCIA** del niño. Este idioma puede ser local e indígena de la comunidad, puede ser un idioma hablado en el área o región de influencia inmediata, o puede ser simplemente el idioma que habla el cuidador principal del niño pequeño.



Todo idioma que un niño aprende fuera de su hogar se denomina **SEGUNDO** (o tercer, etc.) **IDIOMA**, **L2**, **IDIOMA EXTRANJERO** o **IDIOMA ADICIONAL**. Estos idiomas suelen ser idiomas regionales, nacionales o internacionales que funcionan como idiomas de comunicación más amplia.



Un idioma que se habla en un entorno geográfico limitado se denomina **IDIOMA DE COMUNICACIÓN MÁS AMPLIA** o **LENGUA FRANCA**. Este puede ser el L1 de algunos de los hablantes, pero no será el L1 de todos en la región.



El idioma utilizado para enseñar las lecciones en el aula se conoce como **IDIOMA DE ENSEÑANZA (LOI)** o **MEDIO DE ENSEÑANZA**. Este puede ser el L1 o L2 (L3, etc.) del niño. La elección del LOI en el aula se basa fundamentalmente en la política nacional de idiomas.



La política nacional de idiomas suele incluir la designación de **IDIOMAS OFICIALES** o **NACIONALES**, así como las funciones que se espera que desempeñen. Los idiomas oficiales pueden ser idiomas indígenas del país y/o idiomas hablados internacionalmente.

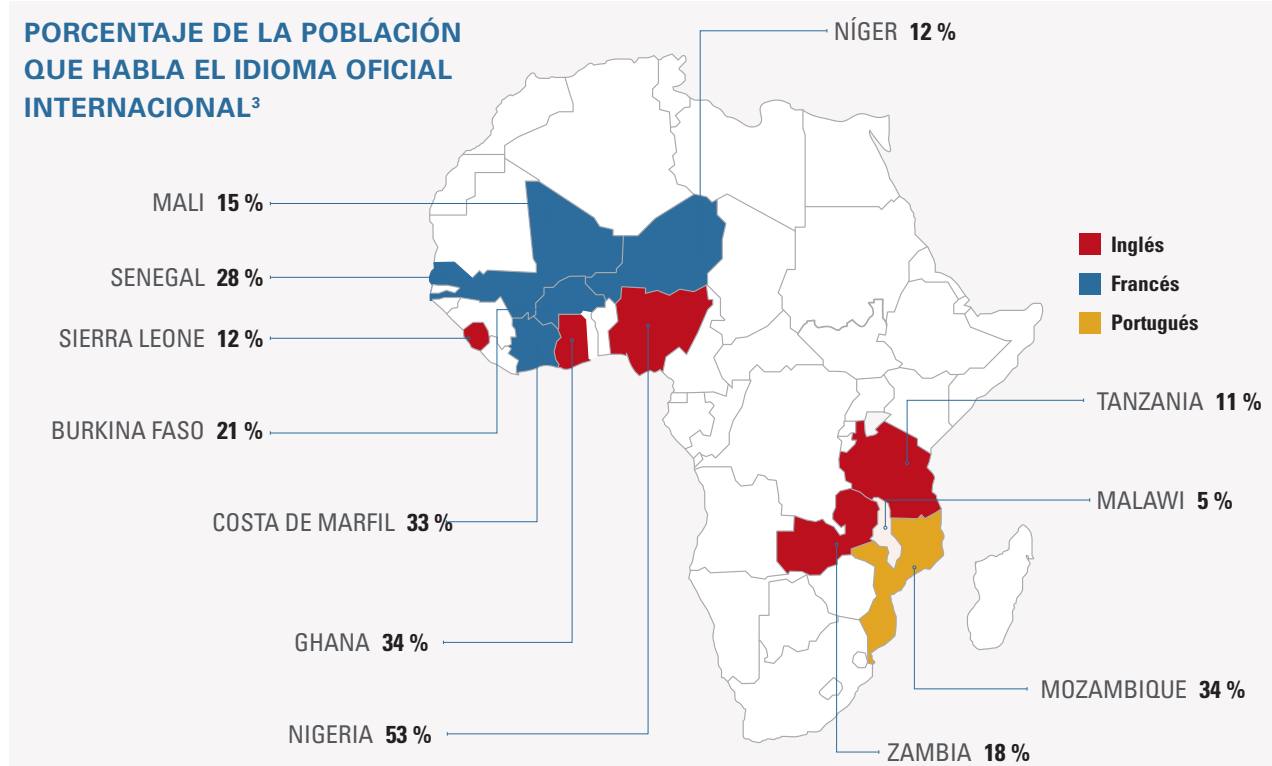
El término "idioma materno" se utiliza con mucha frecuencia en el África subsahariana y se entiende que no tiene relación con el entorno familiar real del niño.

Por qué es importante elegir el idioma de enseñanza

En el contexto multilingüe y multicultural de la educación internacional actual, las cuestiones relacionadas con el LOI son de gran relevancia. Estas cuestiones son especialmente relevantes en los países africanos de bajos y medianos ingresos, donde idiomas internacionales como el inglés, el francés, el portugués y el árabe tienen un gran prestigio por razones históricas, culturales, políticas y/o económicas. Como consecuencia de su elevado estatus, estos idiomas tienden a dominar los sistemas de educación formal, independientemente de la capacidad de los estudiantes o maestros para hablarlos. Se trata de un problema muy real, porque la fluidez en idiomas internacionales no es habitual entre los niños de primaria en África, especialmente en entornos rurales y de bajos recursos. La siguiente tabla muestra el porcentaje de la población general que habla el idioma internacional oficial en una muestra de países africanos. Con certeza, la fluidez lingüística real de los niños en edad escolar primaria es aún menor.

FIGURA 1. Fluidez en idiomas internacionales en algunas naciones del África subsahariana

Estas cifras constituyen un sólido argumento a favor del uso de un idioma local como LOI. La enseñanza en el idioma local en las aulas de primaria es beneficiosa por diversas razones, entre ellas una mayor inclusión, menores tasas de deserción y



una mayor participación de los padres en la educación de los niños. Desde el punto de vista pedagógico, garantiza que los estudiantes jóvenes entiendan realmente lo que se les enseña, maximizando así sus resultados de aprendizaje. En el contexto de la pérdida de aprendizaje debido al cierre de escuelas por el COVID-19, resulta aún más importante brindarles a los alumnos todas las oportunidades posibles para tener éxito.

El debate en torno a la elección del idioma de enseñanza

A pesar de esta evidencia sobre el valor del aprendizaje en el idioma local, en las naciones altamente multilingües el debate en torno a la elección del LOI viene determinado no solo por la pedagogía en el aula, sino también por el entorno político nacional, las expectativas educativas nacionales y mundiales, las aspiraciones y preocupaciones económicas de los padres y las creencias que se han ido asimilando a lo largo del tiempo sobre la idoneidad de los diferentes idiomas para el aprendizaje formal.

Como resultado, el contexto en el que operan los programas FLN en el África subsahariana es uno en el que tienden a prevalecer los idiomas nacionales e internacionales de enseñanza, a pesar de que la evidencia de la investigación sugiere que un mayor foco en los idiomas de enseñanza locales podría conducir a resultados de aprendizaje más sólidos. Las respuestas del programa FLN al contexto del LOI varían mucho, dependiendo de cómo respondan los tomadores de decisiones a la evidencia de la investigación, junto con otros factores, a la hora de tomar decisiones sobre el idioma de enseñanza.

La decisión sobre qué LOI utilizar depende de algunos costos y beneficios muy reales de las distintas opciones de idioma, como se muestra en la Tabla 2.

**TABLA 2. Beneficios de las diferentes opciones de idioma de enseñanza**

Idioma local	Idioma nacional o internacional
Mejora del aprendizaje	Prestigio
Disminución del abandono escolar	Coincide con las aspiraciones del estudiante o de su familia
Mayor participación y apoyo de los padres	Mayor disponibilidad de material didáctico
Inclusión	Preparación para el LOI de la educación secundaria y terciaria

Aparte de estos costos y beneficios reales, la Tabla 4 enumera una serie de percepciones erróneas comunes que también existen sobre el LOI:

TABLA 3. Percepciones erróneas y realidades del LOI en África

Percepción errónea	Realidad
✗ “No puedes conseguir un trabajo sabiendo solo el L1”.	✓ Tanto L1 como L2 pueden ser útiles para encontrar oportunidades de generación de ingresos. En África, los ciudadanos disponen de más oportunidades basadas en L1 que en los idiomas internacionales.
✗ “Utilizar el L1 en la escuela evitará que mi hijo aprenda bien el L2”.	✓ El uso de L1 en el aprendizaje puede facilitar el aprendizaje de la L2.
✗ “No es posible enseñar contenido ‘externo’ en idiomas locales”.	✓ Se puede utilizar cualquier idioma para enseñar cualquier contenido, siempre que se haya desarrollado el vocabulario adecuado.
✗ “Permitir el uso de idiomas locales en la escuela perjudica la unidad nacional”.	✓ El conflicto civil y la desunión no tienen su origen en la diversidad lingüística, sino en factores sociales como el trato desigual, la injusticia y el desacuerdo político.

Qué dice la investigación sobre la elección del idioma de enseñanza

Además de estos problemas reales y percibidos que influyen en las políticas y en la práctica en torno al idioma de enseñanza, la investigación indica que algunas opciones de políticas de idioma son más efectivas para producir alumnos exitosos al final de la escuela primaria. Un estudio reciente de nueve programas de educación bilingüe llevados a cabo en África encontró que estos programas son más exitosos para formar alumnos que puedan pasar con éxito a la escuela secundaria cuando tienen las siguientes características:

- Uso de L1 como el LOI en todos los grados de primaria
- Material didáctico desarrollado específicamente en L1 y para L1
- Maestros que son bilingües/multilingües en los idiomas del aula (incluidas sus formas escritas)
- Un plan de estudios sólido para el aprendizaje del idioma L2 en todos los grados de primaria
- Desarrollo de un vocabulario específico en L2 para las asignaturas académicas

Modelos de idioma de enseñanza comunes en las escuelas primarias de África

Dados todos los factores e influencias anteriores, los diseñadores de programas educativos en África tienden a elegir entre un conjunto pequeño de modelos de LOI. La siguiente tabla enumera estos modelos, en orden decreciente de frecuencia de aparición.

TABLA 4. Modelos de LOI más comunes en África



Modelo de LOI	Práctica	Comentarios	Ejemplo
Inmersión en L2 ¹²	Un L2 es el LOI durante toda la escuela primaria; no existe apoyo pedagógico para la falta de fluidez de los estudiantes en L2	L2 es típicamente un idioma nacional o internacional	Camerún: Dos idiomas oficiales internacionales (inglés y francés) son el LOI; los más de 270 idiomas cameruneses locales no se admiten en las aulas del gobierno
Transición L1-L2 de salida temprana	L1 es el LOI hasta completar 1o., 2o. o 3o. grado; de ahí en adelante L2 es el LOI	Una opción de política común, pero la implementación suele estar limitada a relativamente pocos L1; no se implementa habitualmente	Ghana: 11 (de un máximo de 73) idiomas ghaneses están aprobados como LOI a lo largo de P3; inglés como LOI de ahí en adelante
Transición L1-L2 de salida tardía	L1 es el LOI hasta el segundo ciclo de primaria; de ahí en adelante L2 es el LOI	No es una opción de política común	Etiopía: Más de 30 (de 87) idiomas etíopes desarrollados y utilizados como LOI hasta 4o., 6o. u 8o. grado; inglés como LOI de ahí en adelante

Trabajar de manera efectiva en el contexto

Está claro que los contextos en los que se desarrolla la elección del LOI tienen importantes características sociales, lingüísticas, políticas y pedagógicas. A continuación se presentan algunas consideraciones clave a tener en cuenta al desarrollar un programa FLN efectivo en estos contextos. Estos factores, y las formas en que se pueden gestionar, se describen con más detalle en la guía práctica complementaria, [Elecciones prácticas de idioma para mejorar las competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas en el África subsahariana](#).

POLÍTICA DE IDIOMAS

La respuesta de un programa FLN efectivo al contexto nacional incluye comprender la influencia y las limitaciones de la política nacional de idiomas. La fuerza, autoridad y permanencia de esta política pueden variar, dependiendo del organismo de gobierno que la supervise. La implementación local de la política nacional de idiomas puede respetar la política en su totalidad o adaptarla a los intereses y realidades locales.

La variada interpretación e implementación de la política de idiomas, e incluso la revisión significativa de la política por parte de nuevos dirigentes del gobierno, hace que merezca la pena invertir en la defensa de la política en los programas FLN. La variabilidad de estas políticas de idioma también puede dar cabida a programas experimentales o piloto que utilicen el LOI local de formas distintas a las dictadas por la política nacional.

L1 SOLO PARA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA FRENTE A L1 A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM

Una característica importante de la política de idiomas que utiliza L1 como medio es que el compromiso político de "utilizar L1 hasta el grado X" a menudo no se traduce en una enseñanza con L1 como medio en todas las asignaturas. En su lugar, ciertas asignaturas suelen enseñarse en L1 (generalmente artes del lenguaje o lecto-escritura en L1), mientras que otras asignaturas (como matemáticas y ciencias) se enseñan en L2. Esta estrategia es comprensible, dado el esfuerzo y los recursos sustanciales necesarios para trasladar un plan de estudios completo de un idioma internacional como medio a idiomas locales individuales. Sin embargo, hay que señalar que restringir el uso de L1 a las áreas de lenguaje y lecto-escritura suele dar lugar a resultados de aprendizaje considerablemente más débiles que cuando L1 se utiliza a través del currículum, ya que enseñar cualquier asignatura en un idioma que el niño no entiende contribuye poco a facilitar el aprendizaje del niño.

Dado que los programas FLN a gran escala suelen estar diseñados para alinearse con los compromisos políticos nacionales de los gobiernos anfitriones, tienden a seguir la estrategia de uso del idioma L1 en las asignaturas de lenguaje y lecto-escritura. De hecho, la justificación actual de los programas FLN con L1 como medio se basa en la posición aceptada de que la lectura y la escritura son fundamentales para todo tipo de aprendizaje. Grandes donantes internacionales como USAID, la Global Partnership for Education (Alianza mundial para la educación) y el Banco Mundial han adoptado esta postura de apoyo especial al aprendizaje de la lecto-escritura en L1, sobre todo en el primer ciclo de primaria. Se ha prestado menos atención a la programación que utiliza L1 en otras asignaturas.



PROGRAMAS PILOTO FRENTE A PROGRAMAS DE MAYOR ESCALA

La naturaleza local de la programación que utiliza L1 como medio se presta fácilmente a un enfoque experimental personalizado del aprendizaje en L1. Durante décadas, las organizaciones no gubernamentales han llevado a cabo programas locales de aprendizaje en L1 en las escuelas africanas. Gracias a estos esfuerzos se han adquirido muchos conocimientos, sobre todo en lo que respecta a la adquisición del idioma; sin embargo, el impacto de estos programas generalmente se ha limitado al contexto local y han tenido poca influencia en la práctica a nivel nacional.

Desde 2010, se han puesto en marcha en toda África un número cada vez mayor de programas de lectura y escritura a gran escala en L1 para los primeros grados. Sin embargo, los requisitos financieros y de infraestructura de este tipo de programación a gran escala, así como las expectativas de un eventual control del programa por parte de los actores del gobierno, conllevan una complejidad y un costo muy superiores a los de los programas implementados localmente. Además, en países donde se utilizan múltiples L1 en dicha programación, los responsables políticos deben tener en cuenta las implicaciones lingüísticas, políticas y sociales de sus elecciones de idioma.

LAS ELECCIONES DE IDIOMA EN SU CONTEXTO

Como ya se ha señalado, las políticas y prácticas nacionales en materia del LOI van desde compromisos políticos explícitos con el uso exclusivo de idiomas internacionales hasta enfoques muy permisivos que permiten el uso de muchos idiomas en el aula. En entornos normativos permisivos, las buenas prácticas de educación multilingüe pueden integrarse en la escuela, con el desarrollo y el uso efectivo de material didáctico tanto en los idiomas locales como en los oficiales en todos los grados de primaria.

Sin embargo, cuando solo se permiten LOI internacionales, cumplir con estas políticas puede significar tener que apoyar el uso de idiomas que la mayoría de los estudiantes no entienden. En estos casos, el programa debe dar prioridad a las prácticas docentes que mejoren la fluidez oral y escrita de los estudiantes en L2, para contribuir a su uso como medio para el aprendizaje. De este modo, es posible garantizar que los programas en idioma L2 logren mejores resultados de aprendizaje para los niños.

SOSTENIBILIDAD DEL PROGRAMA

Uno de los mayores beneficios de las intervenciones FLN a gran escala es la clara evidencia de que el aprendizaje puede ser más inclusivo, más efectivo y más beneficioso para el país de lo que es con las prácticas actuales. Cuando se incluyen idiomas locales en el programa, la evidencia sobre las ganancias de aprendizaje y la participación de los estudiantes también es un poderoso argumento a favor de esta estrategia. Sin embargo, estos resultados positivos del programa dependen de una importante inversión de recursos financieros y humanos y, a menudo, dependen del apoyo financiero externo. Esto puede poner en duda la sostenibilidad a largo plazo de estas intervenciones. Las estrategias de LOI de los programas a gran escala también son vulnerables a los cambios en la política nacional de idiomas o su interpretación, a menudo casi sin previo aviso.

Es por eso que, cuando las estrategias de LOI locales son parte de un programa FLN, los implementadores deben apuntar a fortalecer las infraestructuras educativas nacionales y locales para apoyar el uso de múltiples LOI. Deben priorizar la entrega de cantidades adecuadas de material didáctico en las lenguas meta al menor costo posible, así como garantizar el desarrollo continuo de capacidades docentes para enseñar en estos idiomas. (Para ideas más específicas sobre el desarrollo de capacidades y el apoyo a los maestros, véase la Guía práctica complementaria: [Elecciones prácticas de idioma para mejorar las competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas en el África subsahariana](#).)

Conclusión

El idioma de enseñanza de los programas FLN puede ser un componente desafiante, pero no tiene por qué ser abrumador. El creciente cuerpo de evidencia sobre los resultados del LOI en la última década, incluida una gran cantidad de evidencia de programas llevados a cabo en África, proporciona información valiosa para tomar buenas decisiones sobre el idioma de enseñanza. Para más información sobre cuestiones importantes del programa, como qué tipo de programa de educación multilingüe es adecuado para su contexto, los posibles desafíos para los que debe estar preparado y otras consideraciones sobre el diseño del programa, consulte la Guía práctica complementaria: [Elecciones prácticas de idioma para mejorar las competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas en el África subsahariana](#).



RECURSOS

Un recurso de la UNESCO para la promoción de la educación multilingüe (Multilingual Education, MLE):
[Including The Excluded: Promoting Multilingual Education](#)

De USAID y RTI:

[Planning for Language Use in Education: Best Practices and Practical Steps to Improve Learning Outcomes](#)

Del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida y la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África: [Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingual Education](#)

SIL International sobre buenas respuestas a preguntas difíciles en MTB-MLE:

[Good Answers to Tough Questions in Mother Tongue Based Multilingual Education | SIL International](#)

Nueva guía práctica de RTI:

[Practical Language Choices for Improving Foundational Literacy and Numeracy in Sub-Saharan Africa](#)

NOTAS FINALES

- 1 World Bank, *Through a Glass Clearly: Increasing Engagement with Language of Instruction for Equitable Learning* (Washington, DC: World Bank, 2021).
- 2 Joseph Zajda (ed), "Overview and Introduction," in *Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (New York: Springer, 2015); Barbara Trudell, "Globalisation and Curriculum in African Classrooms: Is There Space for the Local?" in *Language and the Sustainable Development Goals*, edited by Philip Harding-Esch and Hywel Coleman (London: British Council, 2021).
- 3 Todas las cifras provienen de David Eberhard, Gary Simons, and Charles Fennig (eds), *Ethnologue: Languages of the World*, 23rd edition (Dallas: SIL International, 2020).
- 4 David Evans and Amina Mendez Acosta, "Education in Africa: What Are We Learning?," *Journal of African Economies* 30, no. 1 (2021).
- 5 Ricardo Sabates, Emma Carter, Jonathan M.B. Stern, "Using educational transitions to estimate learning loss due to COVID-19 school closures: The case of Complementary Basic Education in Ghana," *International Journal of Educational Development*, Volume 82, 2021, 102377, ISSN 0738-0593, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102377>.
- 6 Lila Schroeder, Megan Mercado, and Barbara Trudell, "Research in Multilingual Learning in Africa: Assessing the Effectiveness of Multilingual Education Programming," in *Multilingual Learning in Sub-Saharan Africa: Critical Insights and Practical Applications*, edited by Elizabeth Erling, John Clegg, and J. Reilly (London: Routledge, 2021); Trudell, Piper and Ralaingita (2021); Barbara Trudell, "The mythic and the authentic value of English in the African classroom: A policy perspective," In Kashif Raza, Christine Coombe & Dudley Reynolds (eds), *Policy Development in TESOL and Multilingualism: Past, Present and the Way Forward*. (Springer, 2021). Carol Benson, "Girls, Educational Equity and Mother Tongue-Based Teaching," Bangkok, Thailand (UNESCO, 2005)
- 7 Thomas Ricento, "Political Economy and English as a 'Global' Language," in *Language Policy and Political Economy: English in a Global Context*, edited by Thomas Ricento (Oxford: Oxford University Press, 2015).
- 8 Richard Johnstone, "Addressing 'the Age Factor': Some Implications for Languages Policy," Strasbourg: Council of Europe (2002); Diana C. Castro, Mariela M. Páez, David K. Dickinson, and Ellen Frede, "Promoting language and literacy in young dual language learners: Research, practice, and policy," *Child Development Perspectives* 5.1, 15-21 (2011).
- 9 Kwesi Kwaa Prah, "African Languages for the Mass Education of Africans," Cape Town: CASAS (1995).
- 10 A. Bamgbose, "Language and Nation: The Language Question in Sub-Saharan Africa," (Edinburgh: University of Edinburgh Press, 1992).
- 11 Lila Schroeder, Megan Mercado, and Barbara Trudell, "Research in Multilingual Learning in Africa: Assessing the Effectiveness of Multilingual Education Programming," in *Multilingual Learning in Sub-Saharan Africa: Critical Insights and Practical Applications*, edited by Elizabeth Erling, John Clegg, and J. Reilly (London: Routledge, 2021).
- 12 Carol Benson, "The Importance of Mother Tongue-Based Schooling for Educational Quality," *Commissioned Study for EFA Global Monitoring Report*, 2005 (Stockholm University, 2004).
- 13 Conferencia Africana para la Integración de las Lenguas y Culturas Africanas en la Educación, "Policy Guide on the Integration of African Languages and Cultures into Education Systems." Enmendada y adoptada por los Ministros de Educación presentes en la Conferencia Africana para la Integración de las Lenguas y Culturas Africanas en la Educación. Uagadugú, Burkina Faso, 20-22 (enero, 2010).
- 14 USAID, *USAID Education Policy* (Washington, DC: 2018).
- 15 Global Partnership for Education, "Leaving No One Behind. A Knowledge and Innovation Exchange (KIX) Discussion Paper," Washington, DC: Global Partnership for Education (2019).
- 16 World Bank, "Through a Glass Clearly: Increasing Engagement with language of Instruction for Equitable Learning," A World Bank Group Position Paper, 2021.
- 17 Véanse, por ejemplo, el proyecto PROPELCA de Camerún (Tadadjeu 1990), el programa en idioma ngbaka del noroeste de la RDC (Robinson y Gfeller 1997), el programa de educación bilingüe Obolo en el sur de Nigeria (Aaron 2018) y los programas piloto de MLE llevados a cabo por BTL Kenia en varias lenguas kenianas (por ejemplo, Jones y Barkhuizen 2011, Graham 2010).
- 18 Por ejemplo, véanse las citas en Internet de proyectos de lectura en los primeros grados patrocinados por USAID y centrados en el aprendizaje en L1, como el proyecto Literacy, Language and Learning (L3) en Ruanda, la *USAID Partnership for Education: Learning in Ghana, la Northern Education Initiative Plus en Nigeria, el School Health and Reading Program (SHRP) de Uganda, y el proyecto Lecture Pour Tous* (Lectura para todos) en Senegal. Todos estos proyectos se llevan a cabo desde 2010.
- 19 La experiencia de los programas para alumnos de idioma inglés (English language learners, ELL) que han tenido éxito en Estados Unidos puede ser de ayuda en este sentido. Los principios efectivos incluyen enseñar el vocabulario de L2 a través del currículum, enfatizar el uso productivo de L2 en el aula, usar múltiples modalidades para el aprendizaje de L2 y ser culturalmente sensible a los estudiantes. Emily Kaplan, "6 Essential Strategies for Teaching English Language Learners", *Edutopia* (12 de abril de 2019), <https://www.edutopia.org/article/6-essential-strategies-teaching-english-language-learners>.



Este documento está bajo una Licencia Internacional de Creative Commons Attribution 4.0.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Sistemas de escritura y lectura: Algunas definiciones

SISTEMAS DE ESCRITURA/ORTOGRAFÍAS

Término	Qué significa	Ilustración
Sistema de escritura/ ortografía	El conjunto de normas para escribir un idioma que debe aprenderse para poder leer en ese idioma. <i>Ejemplo: cualquier idioma con antecedentes de una forma escrita.</i>	Regla ortográfica del inglés: la letra "i" representa los sonidos vocálicos tanto en "bite" como en "bit"
Sistemas de escritura alfabéticos o silábicos	Cuando las unidades que forman las palabras escritas están compuestas por letras o combinaciones de letras; aprender a leer implica aprender un número limitado de letras o sílabas. <i>Ejemplo: inglés, etíope, hebreo</i>	Inglés: "c" + "a" + "t" = "cat"
Sistemas de escritura ideográficos/logográficos/ morfémicos	Cuando las unidades o caracteres que componen las palabras escritas representan un significado en lugar de un sonido; aprender a leer implica aprender el significado de miles de caracteres. <i>Ejemplo: chino</i>	会 Carácter chino "hui" (Significados en español: poder, capaz, reunirse, unión, sociedad, fiesta)
Sistema de escritura morfofonémica	Cuando las unidades que componen las palabras escritas pueden basarse en sonidos y/o unidades de significado	Inglés: "In" [not] + "possible" = "impossible"

CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS DE ESCRITURA/ORTOGRAFÍAS

Característica		
Transparente/llano	Cuando cada letra o combinación de letras tiene un solo sonido asociado, lo que permite al alumno "pronunciar" las palabras. <i>Ejemplos: español, silabario japonés, swahili</i>	Swahili: "simba" (león) se escribe fonéticamente como /s/+i/+mb/+a/
Opaco/profundo	Cuando una letra o combinación de letras puede tener más de un sonido asociado, lo que requiere otras estrategias para leer además de "pronunciar" las palabras. <i>Ejemplos: inglés, francés, danés</i>	Inglés: el sonido de la combinación de letras "ough" varía: "cough", "tough", "dough", "through"
Nasalización, longitud, tono, raíz lingual avanzada (advanced tongue root, ATR)	Rasgos fonémicos que varían de un idioma a otro y no siempre se representan de la misma manera en diferentes ortografías (y a veces no se representan en absoluto)	La vocal larga /o:/ puede estar marcada como "oo", "ö" o no estar marcada. En las lenguas bantúes de Kenia, la vocal /u/ a veces se escribe como "i" y a veces como "i"
Subrepresentación	Cuando hay demasiados rasgos lingüísticos sin marcar en la ortografía, lo que impide incluso a los hablantes fluidos del idioma leerlo con facilidad.	Algunos rasgos vocálicos del pokot occidental (Kenia) no están marcados: p. ej. la palabra escrita egh significa "mano" o "toro".

TÉRMINOS LINGÜÍSTICOS UTILIZADOS PARA LETRAS Y SONIDOS

Término	Significado	Ejemplo (cuando corresponda)
Fonología	La organización de los sonidos en un idioma dado	
Fonética	La producción de sonidos	Consonantes prenasalizadas en swahili
Fono	Sonido individual	[k], [nd], [ɔ], [m], [ɓ], [tɕ]
Fonema	Un sonido que distingue una palabra de otra en un idioma dado	Vocales del inglés /a/, /ə/, /ʌ/, /i/, /ε/, /o/, /aʊ/ "pop", "pup", "pip", "peep", "pep", "pope", "pipe"
Método phonics	Un método de enseñanza de la lectura para sistemas de escritura alfabéticos, que enseña la correlación entre sonidos y símbolos específicos (grafemas o sílabas)	Ejercicio de inglés: cat mat sat bat
Morfología	La estructura de las palabras en un idioma dado	Cómo se expresan los sustantivos en plural, los tiempos verbales, etc.
Morfema	Unidad significativa más pequeña de un idioma	Morfemas de la palabra inglesa "internationalization" = Inter-nation-al-iz(e)-tion
Grafema	Unidad mínima de escritura	Letras alfabéticas, caracteres silábicos, caracteres logográficos



Endnotes

- 1 Carol Benson, "The Importance of Mother Tongue-Based Schooling for Educational Quality," *Commissioned Study for EFA Global Monitoring Report*, 2005 (Stockholm University, 2004).