



Si no entiendes, ¿cómo puedes aprender?

Principales mensajes:

1. La enseñanza se debe impartir en un idioma que los niños entiendan, pero el 40% de la población mundial no tiene acceso a la educación en una lengua que los educandos hablen o entiendan.
2. Ser hablante de una lengua que no se habla en el aula es un factor que obstaculiza a menudo el aprendizaje de los niños, sobre todo de aquellos que viven en la pobreza.
3. Se requieren al menos seis años de enseñanza en lengua materna para reducir las disparidades en el aprendizaje que afectan a los hablantes de lenguas minoritarias.
4. En sociedades multiétnicas, la imposición de una lengua dominante a través de la escuela ha originado a menudo reivindicaciones vinculadas con el ámbito más amplio de la desigualdad social y cultural.
5. Las políticas educativas deberían reconocer la importancia del aprendizaje de la lengua materna.
6. La diversidad lingüística plantea diversas problemáticas dentro del sistema educativo, en particular en lo tocante a la contratación de docentes, elaboración de planes de estudios y preparación de material didáctico.

Una educación de calidad se debe impartir en la lengua hablada en el hogar. Sin embargo, para centenas de millones de personas esta norma mínima no se cumple, lo que merma sus capacidades de desarrollar unas bases sólidas para el aprendizaje. Según una estimación, el 40% de la población mundial no tiene acceso a la educación en una lengua que los educandos hablen o entiendan (Walter y Benson, 2012)¹. Estas dificultades se observan sobre todo en las regiones donde impera una mayor diversidad lingüística, como el África Subsahariana y Asia y el Pacífico (PNUD, 2004).

La pobreza y las desigualdades de género agravan las desventajas educativas relacionadas con la etnia y el idioma. Dado que en la nueva agenda mundial de la educación se concede la prioridad a la equidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos, la política de respeto de los derechos lingüísticos es un aspecto fundamental que merece especial atención.

En este documento de política, publicado con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna, se afirma que la enseñanza impartida en una lengua distinta de la materna puede tener un efecto negativo en el aprendizaje de los niños. Se recalca la importancia de la formación de los docentes y de la preparación de material didáctico inclusivo para mejorar el aprendizaje de estos niños y brindarles unas bases sólidas que les permitan alcanzar el éxito en la vida.



1. Según un estudio anterior, unos 221 millones de niños hablaban en el hogar un idioma distinto del que se utiliza para la enseñanza en la escuela [Dutcher, 2004].



La enseñanza en una lengua distinta de la materna tiene un efecto negativo en el aprendizaje

En muchos países, un gran número de niños reciben enseñanza y se examinan en idiomas que no hablan en su hogar, lo que dificulta la adquisición temprana de habilidades fundamentales de lectura y escritura. Por otra parte, sus padres a veces no están alfabetizados o no conocen bien las lenguas oficiales que se usan en la escuela, lo que agrava las disparidades de aprendizaje entre los grupos lingüísticos minoritarios y mayoritarios.

Diversas evaluaciones internacionales y regionales del aprendizaje confirman que cuando se hablan lenguas distintas en el hogar y en la escuela, se observa un efecto negativo en los resultados de los exámenes. La [Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación \(WIDE\)](#), del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, muestra también el alcance de las disparidades de aprendizaje dentro un mismo país, en función de que se reciba o no enseñanza en la lengua materna.

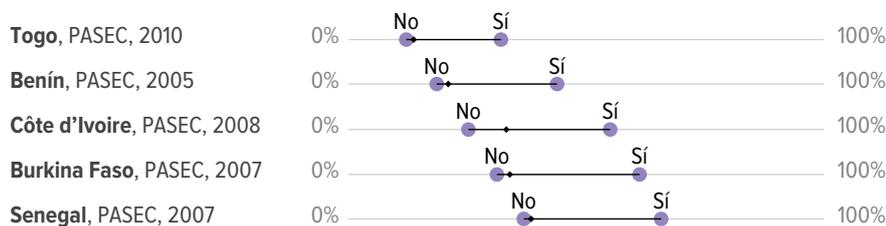
En muchos países de África Occidental, el francés sigue siendo el idioma principal de instrucción. Por lo tanto, la enseñanza se imparte, desde los primeros grados, en un idioma que la mayoría de los niños desconoce, lo que obstaculiza sus posibilidades de aprendizaje. En Côte d'Ivoire, en 2008, el 55% de los alumnos de quinto grado que hablaban en el hogar el idioma de los exámenes habían adquirido las habilidades básicas de lectura, mientras que ese porcentaje era de solo el 25% entre los 8 de cada 10 estudiantes que hablan otra lengua (Gráfico 1a).

En la República Islámica de Irán, aproximadamente el 20% de los alumnos de cuarto grado que se examinaban en farsi, el idioma oficial de la enseñanza, indicaron hablar otra lengua en su casa. En este grupo, el 80% había adquirido los elementos básicos de la lectura, frente a más del 95% entre los alumnos hablantes de farsi (Gráfico 1b).

Del mismo modo, en Honduras, en 2011, el 94% de los alumnos de sexto grado que hablaban en sus hogares el idioma oficial de las escuelas había adquirido las habilidades básicas de lectura en la escuela primaria, mientras que solo el 62% de los hablantes de otras lenguas había alcanzado dicho nivel (Gráfico 1c).

Gráfico 1: Cuando el idioma en el hogar y en la escuela difieren, se evidencia un efecto negativo en las calificaciones obtenidas
Porcentaje de niños participantes en una evaluación que alcanzaron el nivel mínimo internacional de referencia en materia de lectura.

a. Habla la lengua en el hogar, **África Occidental**



b. Habla la lengua en el hogar, **Irán, R. I. de**



c. Habla la lengua en el hogar, **Honduras**



Fuente: Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación (WIDE).



La lengua y la etnia pueden asociarse y crear pautas complejas de agravación de la desventaja. En Perú, la diferencia en los resultados de los exámenes entre los niños indígenas y no indígenas en segundo grado es ya considerable y va en aumento. En 2011, los hispanohablantes tenían más de siete veces más posibilidades que los hablantes de idiomas indígenas de alcanzar niveles satisfactorios en materia de lectura (Guadalupe et al., 2013).

A pesar de que el legado de marginación que pesa sobre las comunidades indígenas en países de altos ingresos se pone de manifiesto en las evaluaciones de los alumnos, ha sido objeto de muy poca atención en los debates internacionales sobre educación. Según un análisis de los datos del TIMSS, en Australia, aproximadamente dos tercios de los educandos aborígenes alcanzaron las notas mínimas de referencia en matemáticas en octavo grado entre 1994-1995 y 2011, mientras que este porcentaje era casi del 90% entre sus compañeros no aborígenes (Thomson et al. 2012).

La lengua, la etnia y la pobreza asociadas pueden crear para el alumno un riesgo muy alto de quedarse sumamente rezagado. Los niños de hogares pobres hablantes de una lengua minoritaria figuran entre los grupos que obtienen peores resultados escolares. En 2012, en Turquía, los alumnos de 15 años que no eran turcohablantes, en particular los kurdos, se encontraban entre los educandos de peor desempeño. Solo el 50% aproximadamente de los educandos pobres y no hablantes de turco había adquirido habilidades básicas de lectura, mientras que la media nacional era del 80%.

En 2006, en Guatemala, entre los escolares pobres y hablantes de lenguas minoritarias (en su mayoría indígenas) en su hogar, solo el 38% habían adquirido los elementos básicos de matemáticas, mientras que el 77% de los escolares ricos e hispanohablantes habían alcanzado ese nivel.

Utilizar como lengua de enseñanza la lengua que se habla en el hogar tiene un efecto positivo sobre el aprendizaje de manera general

Cuando los programas están normalizados en función de las políticas estatales y no se tiene en cuenta el idioma nativo, las tradiciones y las costumbres de la gente, se crea una barrera que la mayoría de las poblaciones indígenas no pueden superar.

—Natalee, maestra, Islas de la Bahía, Honduras

Para que los niños puedan adquirir unas bases sólidas en materia de lectura, escritura y aritmética, las escuelas deben impartir enseñanza en una lengua que los niños entiendan. Los sistemas de educación bilingües (o multilingües) basados en la lengua materna, en los cuales se enseña la lengua materna del niño conjuntamente con la introducción de un segundo idioma, pueden mejorar los resultados en el segundo idioma, así como en otras asignaturas.

En Guatemala, los alumnos de escuelas bilingües tienen índices más altos de asistencia y avance, y menores tasas de repetición y deserción escolar. Además, obtienen mejores notas en todas las asignaturas, incluyendo el dominio del español. El paso a un sistema de escuelas bilingües permitiría efectuar considerables ahorros en los costes, gracias a la reducción de las tasas de repetición (Patrinos y Vélez, 1996).



Foto: Nguyen Thanh Tuany/UNESCO

Nguyen, maestra en Muong Khuong, Vietnam: "Hay 13 niñas de grupos étnicos en mi clase, todas de la etnia Hmong. A veces cuando se les enseña en lengua vietnamita no parecen entender".



En el programa “Pedagogía Convergente” de Malí, los niños que habían empezado la escuela en su lengua materna terminaron adquiriendo un mejor dominio del idioma oficial, el francés. Entre 1994 y 2000, los niños que comenzaron su escolaridad en el idioma hablado en el hogar obtuvieron en los exámenes de idioma francés, al término de la escuela primaria, resultados superiores en un 32% a los alumnos cuya escolaridad se había desarrollado únicamente en francés (Bühmann y Trudell, 2008). En Burkina Faso, los resultados de las pruebas realizadas en francés con alumnos de escuelas bilingües en 2005 fueron comparables o superiores a los de los alumnos de escuelas de enseñanza tradicional en francés (Nikiema, 2011).

Los beneficios de los programas bilingües y multilingües se extienden más allá de las aptitudes cognitivas, y refuerzan la confianza en sí mismo y la autoestima. En Burkina Faso, la enseñanza en lengua materna facilitó el uso de mejores métodos didácticos en el aula y alentó a los educandos a participar activamente e intervenir en el estudio de las asignaturas (Nikiema, 2011).

Los estudios y prácticas comunes del pasado propugnaban un paso temprano de la lengua materna a la oficial. Los estudios más recientes concluyen, en cambio, que se requieren por lo menos seis años de enseñanza en lengua materna – y hasta ocho en condiciones de mayor pobreza – para mejorar el aprendizaje posterior de los hablantes de lenguas minoritarias y reducir disparidades (Heugh et al., 2007; UNESCO, 2011). No obstante, muchos países de África Subsahariana con escuelas bilingües siguen prefiriendo un paso temprano a la lengua oficial, generalmente en cuarto grado (Alidou et al., 2006).

En Boyo (noroeste del Camerún), entre 2007 y 2012, doce escuelas enseñaron en la lengua local, kom, de primero a tercer grado, pasando luego al inglés en cuarto grado. Los niños que habían recibido enseñanza en kom obtuvieron resultados mucho mejores en lectura y comprensión que los niños a los que se enseñaba en inglés. También alcanzaron notas dos veces más altas en las pruebas de matemáticas al término del tercer grado. Sin embargo, estos logros no se mantuvieron cuando los educandos pasaron a la enseñanza

únicamente en inglés en cuarto grado. La salida temprana de un entorno de enseñanza en su lengua materna les impidió mantener estos resultados a lo largo de todo el ciclo (Walter y Chuo, 2012).

En el Proyecto de Escuela Primaria de Seis Años en Ife, Nigeria, se utilizó el yoruba para los seis años de enseñanza primaria. Según las evaluaciones del proyecto, los alumnos que pasaron al inglés después de seis años de enseñanza en lengua materna obtuvieron mejores resultados en inglés y en otras asignaturas que los que lo hicieron después de solo tres años (Bamgbose, 2000, 2004; Fafunwa et al., 1989).

Etiopía fue más lejos que muchos países, procurando combinar la enseñanza en lengua materna con el amárico y el inglés de primero a octavo grado. La participación de los niños en programas bilingües durante ocho años les permitió mejorar el nivel de aprendizaje en la totalidad del plan de estudios y no solo en la lengua oficial de enseñanza. Al llegar al octavo grado, los escolares que habían estudiado en su lengua materna obtenían mejores resultados en matemáticas, biología, química y física que los alumnos cuya escolarización se había efectuado únicamente en inglés (Heugh et al., 2007).

En las políticas educativas, la lengua puede ser una fuente de conflictos más amplios

La lengua refleja tanto la cultura de la comunidad a la que se pertenece como la identidad étnica del individuo. La(s) lengua(s) que uno aprende y habla desarrollan a menudo un sentido de identidad personal y de pertenencia a un grupo. No obstante, la lengua puede ser un arma de dos filos: si bien refuerza el sentido de pertenencia a un grupo étnico y los lazos sociales, también puede convertirse en un factor de marginación.

Según un estudio realizado en 2009, más de la mitad de los países afectados por conflictos armados ostentan una gran diversidad lingüística, y las decisiones relativas al idioma en que se imparte la enseñanza constituyen una cuestión política que podría ser polémica



[Pinnock, 2009]. Independientemente de las complejidades subyacentes y de la dinámica política imperante, estos casos ponen de manifiesto que las políticas lingüísticas en materia educativa constituyen un foco de conflictos violentos.

En países multiétnicos, por ejemplo, si bien la imposición de un único idioma dominante como el idioma de enseñanza en las escuelas se decide a veces por necesidad, ha sido con frecuencia un motivo de reivindicaciones y conflictos vinculados con temas más amplios relacionados con la desigualdad social y cultural. Las líneas divisorias de conflictos violentos han seguido a menudo el contorno de las desigualdades que aquejan a los grupos, exacerbadas por las políticas lingüísticas en el sector educativo. Por ejemplo, las polémicas acerca del uso del idioma kurdo en las escuelas han formado parte integrante del conflicto en el este de Turquía (Graham-Brown, 1994; UNESCO, 2010). En Nepal, la imposición del nepalí como lengua de enseñanza se añadió a un conjunto más amplio de reivindicaciones de las minorías étnicas y de los grupos que no hablan nepalí, conduciendo por último a la guerra civil (Murshed y Gates, 2005). En Guatemala, la imposición del español en las escuelas fue considerada por los indígenas como parte de una tendencia más amplia de discriminación social. Los grupos armados que representaban a los pueblos indígenas incluyeron la exigencia de una educación bilingüe e intercultural en sus condiciones para alcanzar una solución política, y el acuerdo de paz nacional incorporó un compromiso constitucional con este fin (Marques y Bannon, 2003).

Las polémicas relativas a la lengua reflejan a menudo largas historias de dominación, subordinación, y, en algunos casos, descolonización. En Argelia, la sustitución del francés por el árabe en las escuelas primarias y secundarias después de la independencia, en 1962, tenía por objeto conferir legitimidad al nuevo gobierno pero marginó a la minoría bereber, que no es de habla árabe (Brown, 2010).

En Pakistán, el gobierno creado después de la independencia adoptó el urdu como lengua nacional y de enseñanza en las escuelas. Esta decisión se convirtió en una causa de alienación en un país que albergaba seis grandes grupos lingüísticos y 58 más pequeños. La falta de reconocimiento del bengalí, hablado por la gran

mayoría de la población en Pakistán oriental, fue una de las mayores fuentes de conflicto en el nuevo país y condujo a disturbios estudiantiles en 1952. Estos sucesos originaron la creación del Movimiento por la Lengua Bengalí, precursor del movimiento que luchó por la secesión de Pakistán Oriental y la creación de un nuevo país, Bangladesh (Schendel, 2009).

Ambos países se han seguido enfrentando desde entonces con problemas políticos relacionados con las cuestiones lingüísticas. En Bangladesh, donde el idioma nacional es el bengalí, algunos grupos tribales de la región de las colinas de Chittagong, que no hablan dicho idioma, consideran esta situación como una injusticia lingüística que justifica su voluntad de secesión (Mohsin, 2003). En Pakistán, el uso del urdu como idioma de enseñanza en las escuelas estatales ha contribuido asimismo a crear tensiones políticas, a pesar de que menos del 8% de la población habla dicho idioma en el hogar (Ayres, 2003; Winthrop y Graff, 2010).

Las políticas educativas nacionales deberían reconocer la importancia de la enseñanza en la lengua hablada en el hogar

Es muy poco común que las políticas educativas reflejen la diversidad lingüística. De un estudio de los planes educativos de 40 países se desprende que menos de la mitad de estos reconoce la importancia de la enseñanza en el idioma nativo, en particular en los primeros grados de la escuela. Camboya y la República Democrática Popular Lao constituyen ejemplos positivos, al promover la contratación de docentes con competencias lingüísticas específicas. Namibia apoya la elaboración de material didáctico en los idiomas minoritarios (Hunt, 2013).

En el África Subsahariana, se observa una tendencia general hacia un uso mayor de los idiomas locales. En la época de la independencia, se utilizaban lenguas locales en la enseñanza primaria solo en 20 de los 47 países, siendo estos actualmente 38, en gran medida por el trabajo de promoción efectuado por los agentes locales (Albaugh, 2015).



Algunos países latinoamericanos – por ejemplo Colombia, Guyana, Paraguay y Perú – van más lejos que los demás en la aplicación de reformas encaminadas a mejorar el aprendizaje de los grupos marginados, en particular los pobres y las minorías etnolingüísticas. Si bien dichas reformas apuntan principalmente a ampliar el acceso a la educación, también incluyen la adaptación de los planes de estudios y de las prácticas pedagógicas a las necesidades de grupos especiales. En Paraguay, ello supone la preparación de material educativo en diversos idiomas (Ministerio de Educación del Paraguay, 2011).

Es indispensable contar con buenos docentes para ayudar a los alumnos más desfavorecidos

Sin un conocimiento adecuado del inglés, los maestros no pueden interactuar con los alumnos, y el resultado es un sistema donde no hay más que tiza, pizarra y palabra.

—Inga, maestra, Kigali, Ruanda

Para que los sistemas de educación bilingüe o multilingüe basados en la lengua materna funcionen bien, los gobiernos deben contratar docentes pertenecientes a los grupos lingüísticos minoritarios. Las políticas lingüísticas pueden resultar pese a todo de difícil aplicación, sobre todo si en una misma aula están presentes varios grupos lingüísticos y si los maestros no dominan uno o varios idiomas locales (Alidou y Brock-Utne, 2011).

Los niños hablantes de lenguas minoritarias que no se utilizan en el aula llegan a menudo a la escuela con escasa autoestima y con necesidades especiales de aprendizaje que los docentes no siempre están en condiciones de atender. Las escuelas pueden contribuir considerablemente a cambiar este tipo de situación. La contratación de maestros pertenecientes a grupos lingüísticos minoritarios puede ayudar a ampliar el horizonte de los niños y a elevar sus ambiciones.

No obstante, dado que las minorías étnicas y lingüísticas reciben a menudo menos educación formal que los grupos mayoritarios, hay menos

miembros de estos grupos disponibles y cualificados para ejercer la profesión docente. En la India, todos los estados reservan un determinado número de puestos a los grupos marginados, para garantizar que las zonas y escuelas más desfavorecidas cuenten con docentes, pero para cubrir estos puestos se contrata a maestros que tienen menores niveles de cualificación. No hay suficientes docentes que hablen las lenguas locales, y muy pocos maestros bilingües pertenecen a las minorías, lo que agrava la desventaja que sufren los niños cuando su lengua nativa no es la lengua de la escuela (Chudgar y Luschei, 2013). En México, los maestros cuya lengua materna es un idioma indígena están a menudo menos preparados y cualificados que otros docentes (Luschei et al., 2013).

Debe capacitarse a los docentes para que enseñen en dos idiomas y entiendan las necesidades de los alumnos que están aprendiendo un segundo idioma.

Los maestros están raras veces preparados para la realidad de las clases bilingües o multilingües. En Senegal, donde se intenta utilizar las lenguas locales en las escuelas, la formación de los docentes se realiza únicamente en francés; según una encuesta, solo el 8% de los estudiantes de pedagogía se sentían algo capaces de enseñar la lectura en lenguas locales. En Malí, este porcentaje era apenas del 2% (Akyeampong et al., 2013). Un estudio a pequeña escala de la enseñanza en Botswana indicó que la formación de docentes bilingües no estaba alcanzando su objetivo de preparar maestros para enseñar en clases multilingües donde la lengua nativa de los alumnos puede ser distinta del idioma nacional y del inglés, que es el medio de enseñanza de las matemáticas (Kasule y Mapolelo, 2005).

En el Perú, los programas bilingües están encaminados a que los educandos aprendan en su propio idioma al mismo tiempo que en español, pero en realidad los niños que siguen estos programas tienen malos resultados en ambos idiomas. En cuarto grado, solo uno de cada diez hablantes de quechua en los programas bilingües, y uno de cada veinte hablantes de otras lenguas indígenas, alcanzan un nivel satisfactorio en sus propios idiomas. El nivel de aprendizaje es igualmente bajo en español. Ello muestra la importancia no



solo de proporcionar enseñanza en la lengua materna, sino también de que las escuelas tengan suficiente calidad para que los alumnos aprendan efectivamente. Un estudio indicó que la mitad de los maestros de las escuelas de enseñanza bilingüe del sur del Perú no hablaban la lengua indígena local (Cueto et al., 2012; Guadalupe et al., 2013).

Los programas de formación de docentes deben capacitar a los maestros para enseñar la lectura en más de un idioma en los primeros grados de la enseñanza, y utilizar bien el material didáctico en lengua local. Los docentes deberían asimismo tener un buen conocimiento del contexto lingüístico y cultural de los niños, del desarrollo del lenguaje, y de la interdependencia del desarrollo de la lengua materna y la segunda lengua, y deberían saber utilizar métodos pedagógicos adecuados (Pinnock y Nicholls, 2012).

El Ecuador ha podido establecer un sólido sistema de enseñanza bilingüe, entre otras cosas, porque se han creado cinco institutos especializados de formación de docentes. Asimismo, el Estado Plurinacional de Bolivia ha creado tres universidades de lenguas indígenas para apoyar la formación bilingüe (López, 2010).

En Australia, donde los maestros a menudo confunden un problema lingüístico con una dificultad de aprendizaje, el proyecto *Deadly Ways to Learn* (literalmente en inglés “maneras mortales de aprender”; en inglés aborigen: “maneras muy buenas de aprender”) intenta cambiar la idea que tienen los docentes de las lenguas aborígenes. El proyecto, que se ejecuta en 14 escuelas estatales, privadas y católicas de Australia Occidental, en zonas rurales y urbanas, comprende la preparación de libros para dar a conocer a los docentes la cultura, la identidad y la historia subyacentes a las lenguas aborígenes. Los funcionarios de educación aborigen prestan apoyo y orientan a los docentes en las escuelas seleccionadas. El proyecto destaca la importancia de impartir a todos los alumnos una educación que tenga en cuenta la historia, la cultura y la lengua de los aborígenes australianos, así como el contexto de las personas pertenecientes a otros grupos minoritarios (Biddle y Mackay, 2009).

La eficacia de una educación bilingüe basada en la lengua materna depende de la existencia de material didáctico inclusivo

Para lograr buenos resultados en materia de alfabetización en los primeros grados y de educación bilingüe, se requiere material didáctico inclusivo y adaptado en una lengua conocida por los alumnos. Los libros de texto, cuando existen, no sirven de mucho si los educandos tienen dificultades para leerlos, como se observó en un experimento realizado en Kenya, en el que se proporcionaron a las escuelas manuales escritos en inglés. Los resultados de los exámenes mejoraron solo para aquellos que ya eran muy buenos alumnos. Muchos niños no pudieron leer los manuales, más adaptados a alumnos de buen desempeño escolar con padres instruidos. Como consecuencia, los alumnos que no tenían buenos resultados, procedentes principalmente de medios pobres y marginados, no sacaron provecho de su acceso a los manuales (Glewwe et al., 2009).

Los recursos educativos de libre acceso y las nuevas tecnologías pueden contribuir a una mejor difusión de los materiales didácticos, incluyendo aquellos en lenguas locales. En Sudáfrica, el Proyecto Interactivo Breadbin es una manera económica de difundir grandes cantidades de contenido digital de libre acceso a partir de un disco duro y a través de distribuidores digitales. Estos se pueden conectar directamente a los sistemas informáticos de las escuelas o poner a disposición en quioscos electrónicos donde los materiales se imprimen según las necesidades. Las escuelas no necesitan estar conectadas a Internet para tener acceso al material digital. Se requieren sin embargo otras estrategias para distribuir estos materiales a las escuelas rurales remotas, porque por lo general carecen de las infraestructuras informáticas más básicas. Fuera de las aulas, la iniciativa Nal’ibali promueve el establecimiento de clubes de lectura coordinados por voluntarios, produciendo suplementos bilingües a todo color con cuentos, ideas para las actividades de alfabetización y recomendaciones de lectura, disponibles en inglés y xhosa o zulú



[Butcher, 2011; Nal'ibali, 2013; Project for the Study of Alternative Education in South Africa, 2013; Welch, 2012].

Es preciso apoyar a los docentes mediante estrategias de evaluación adecuadas

Para mejorar la calidad de aprendizaje de todos los niños, los docentes deben contar con estrategias de evaluación capaces de reducir las disparidades en los resultados escolares y ofrecer a todos los niños y jóvenes la oportunidad de adquirir aptitudes vitales y transferibles.

Es fundamental contar con herramientas formativas y de diagnóstico para poder mejorar la calidad de la educación y hacerla más equitativa.

Las evaluaciones formativas y de diagnóstico pueden proporcionar datos fiables, oportunos e informativos acerca del grado de dominio de las asignaturas estudiadas y del progreso general del grupo. Estas evaluaciones ayudan a diagnosticar dificultades de aprendizaje, particularmente con respecto a los alumnos que tienen dificultades. Los docentes necesitan herramientas de evaluación fiables, de fácil uso y claramente vinculadas con la práctica docente, para determinar cómo adaptar la enseñanza y la dinámica en el aula con el fin de atender a las necesidades de todos los educandos, inclusive los que tienen poco o ningún dominio de la escritura. Es igualmente muy importante la formación de los docentes acerca del uso de estas evaluaciones formativas y de diagnóstico, de tal manera que puedan identificar las dificultades de aprendizaje y brindar a los alumnos un apoyo específico según sus necesidades.

Las evaluaciones de la lectura en los primeros grados (EGRA por sus siglas en inglés), que se efectúan oralmente en lenguas locales y tienen en cuenta el nivel más bajo de la gama de resultados educativos, son capaces de detectar el nivel de desempeño en las nuevas aptitudes (Gove y Cvelich, 2011). En Liberia, el Proyecto EGRA Plus capacitó a los docentes en materia de herramientas de evaluación

basadas en el aula y les proporcionó material de lectura y planes de clase preparados para guiar la enseñanza. Este plan obtuvo resultados considerables, mejorando el nivel de adquisición de la lectura de los alumnos de segundo y tercer grado, que anteriormente era bajo. El proyecto incluía diversos tipos de evaluación continua. Los maestros utilizaban una simple evaluación oral, incorporada en las lecciones preparadas, para comprobar el grado de comprensión de los alumnos durante la enseñanza de la lectura. Los docentes podían así evaluar rápidamente las respuestas e identificar a los educandos que necesitaban ayuda. Realizaban también pruebas basadas en el plan de estudios para comprobar el avance individual de cada alumno y calcular la media de la clase, informando a los padres al menos cuatro veces por año acerca del avance del alumno y de toda la clase.

Las libretas de calificaciones llevaban códigos de color para que los padres pudiesen visualizar fácilmente la evolución del niño a lo largo del año. Se incorporaron asimismo pruebas periódicas en el plan de estudios para seguir de cerca el avance de determinadas habilidades y determinar las necesidades en materia de enseñanza. Fue preciso velar por que los maestros entendiesen la importancia de los datos recogidos en las evaluaciones y utilizarasen las herramientas de forma constante para asistirlos en su práctica docente. Con este fin, mentores formados visitaron periódicamente las escuelas, para prestar apoyo a los docentes y verificar la calidad de la enseñanza y la evaluación (Davidson et al., 2011).

Una educación de calidad durante la primera infancia y el apoyo a las transiciones tempranas revisten vital importancia

La ampliación de una educación de buena calidad a través de centros educativos para la primera infancia no solo facilita la transición de los niños a la escuela primaria, sino que también mejora los resultados posteriores, en particular para los niños desfavorecidos.

A menudo los niños pertenecientes a minorías lingüísticas y étnicas tienen dificultades



para acceder a una educación preescolar de gran calidad que los prepare para la escuela primaria. Los resultados del aprendizaje pueden mejorar si los niños han tenido acceso a programas de preparación al ingreso en la escuela primaria adaptados a su contexto cultural.

Un programa exitoso de este tipo se ejecutó en Vietnam en el marco del proyecto “Educación primaria para niños desfavorecidos”. El vietnamita, lengua de la mayoría Kinh, es el idioma de enseñanza en las escuelas, pero no es la lengua materna de los otros 53 grupos étnicos, los cuales representan cerca del 15% de la población. Los niños pertenecientes a comunidades minoritarias remotas constituidas por un único grupo étnico y cuyo docente es un maestro Kinh tienen a veces dificultades para adaptarse al entorno escolar, entender el contenido del programa y mantener el interés por la escuela (Harris, 2009).

El programa de maestros auxiliares y preparación para la escuela se puso en marcha en 2006 y han participado en él más de 100.000 niños. Más de 7000 maestros auxiliares bilingües fueron contratados a nivel local en 32 provincias, para ayudar a los niños de minorías étnicas pertenecientes a comunidades aisladas y facilitarles la entrada en la escuela primaria. Estos maestros auxiliares ayudaron a los niños, durante dos meses, a prepararse a entrar en primer grado, utilizando actividades educativas adaptadas a la primera infancia; luego siguieron complementando la enseñanza en la escuela, incluyendo el aprendizaje del idioma vietnamita.

En un estudio de dos años que finalizó en 2009, los alumnos de primer grado que habían participado en estas actividades preparatorias obtuvieron, en lectura y escritura e identificación de formas y números, calificaciones superiores en un 20 a 30% a las de los alumnos no participantes. Además, los padres enviaban con más gusto a sus hijos a la escuela, sabiendo que allí alguien conocía su lengua y su cultura. Los directores de las escuelas señalaron que había aumentado el número de inscritos y la asistencia a clase (Harris, 2009; Primary Education for Disadvantaged Children, 2010).

Los programas de aprendizaje acelerado de “segunda oportunidad” en las lenguas locales permiten a los desfavorecidos recuperar su retraso

Si las escuelas no imparten una educación de calidad, las probabilidades de deserción escolar aumentan. Unos programas de segunda oportunidad, bien diseñados, pueden enseñar habilidades fundamentales en un ciclo acelerado de aprendizaje. Estos programas pueden así contribuir a mejorar los resultados de los grupos desfavorecidos y de las minorías lingüísticas.

Los programas de aprendizaje acelerado se imparten por lo general en entornos no formales y se dirigen a niños desfavorecidos que no van a la escuela. En algunos casos, los programas preparan sus propios materiales curriculares. Los horarios de clase reflejan la realidad de la vida de los niños y de las comunidades, y los docentes formados crean un entorno inclusivo. Los maestros de estos programas proceden por lo general de las comunidades circundantes, lo que proporciona un contexto cultural y lingüístico compartido y fomenta la rendición de cuentas a los miembros de la comunidad (Longden, 2013).

En Malawi, mediante el programa de Educación Básica Complementaria se contrató a jóvenes de ambos sexos, menores de 35 años, egresados de la enseñanza secundaria, residentes en las localidades donde se encontraban los centros de aprendizaje o en sus alrededores. Los dirigentes de las comunidades participaron activamente en el proceso de selección (Jere, 2012). En Sudán del Sur, se contrataron egresados de las escuelas secundarias de las comunidades circundantes, a los que se proporcionó una formación docente inicial intensiva y luego formación permanente periódica. Los educandos consideran que el uso de la lengua local por dichos docentes para facilitar la comprensión de lo que se enseña es un aspecto importante y positivo del programa de aprendizaje acelerado (Østergaard, 2013).



Recomendaciones

- 1 Impartir enseñanza a los niños en una lengua que entienden:** En las comunidades multiétnicas se deberían impartir por lo menos seis años de enseñanza en la lengua materna, para que los niños que hablan un idioma que no es el vector de instrucción no se queden rezagados. Deberían establecerse programas de educación bilingüe o multilingüe para facilitar la transición a la enseñanza en el idioma oficial.
- 2 Formar a los docentes para que puedan enseñar en más de un idioma:** Para poder ejecutar programas de enseñanza bilingüe o multilingüe basados en la lengua materna, los docentes deberían recibir una formación inicial y permanente que les permita enseñar en más de un idioma.
- 3 Diversificar la contratación de los docentes:** Los responsables de la formulación de políticas deberían prestar particular atención a la contratación y formación de docentes procedentes de las minorías lingüísticas y étnicas, para que estos puedan enseñar en las escuelas de sus propias comunidades.
- 4 Suministrar material didáctico inclusivo:** Los planes de estudios deben tener en cuenta las problemáticas vinculadas con la inclusión para que los alumnos de contextos marginados tengan oportunidad de aprender efectivamente. Los manuales deben estar redactados en un idioma que los niños entiendan. Las herramientas de evaluación basadas en el aula misma pueden ayudar a los maestros a identificar a los alumnos que corren el riesgo de quedar rezagados, seguir su avance y apoyarlos.
- 5 Establecer programas de preparación para la escuela adaptados al contexto cultural:** Los maestros auxiliares bilingües contratados a nivel local pueden ayudar a los niños pertenecientes a minorías étnicas y a comunidades aisladas preparándolos para su ingreso en la escuela primaria, y también impartiendo enseñanza complementaria una vez que ya están escolarizados.

Informe de Seguimiento de la Educación
en el Mundo
c/o UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Email: gemreport@unesco.org
Tel: +33 (1) 45 68 10 36
Fax: +33 (1) 45 68 56 41
www.unesco.org/gemreport

Elaborado por un equipo independiente
y publicado por la UNESCO, el *Informe
de Seguimiento de la Educación en el
Mundo* es una referencia autorizada
encaminada a informar, ejercer influencia
y promover un compromiso genuino en
pro de las metas mundiales de educación
en el marco de los nuevos Objetivos de
Desarrollo Sostenible (ODS).



© UNESCO
ED/GEMR/MRT/2016/PP/24

NOTAS

1. Se pueden encontrar referencias en línea a este documento de política en: https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/language_paper_references.pdf