



Campaña Mundial por la
EDUCACION
www.campaignforeducation.org

**INFORME ESTRATÉGICO DE LA CAMPAÑA MUNDIAL
POR LA EDUCACIÓN**

Educación en la lengua materna: lecciones de políticas para la calidad y la inclusión

Con este informe estratégico se pretende contribuir a las políticas lingüísticas educativas y a una mejor calidad de los resultados educativos, especialmente con el incremento de los índices de alfabetización. Aspira a destacar el volumen creciente de pruebas que abogan por la importancia del aprendizaje en la lengua materna en los primeros años escolares. Se nutre con los últimos datos obtenidos en el mundo entero y, además, constata el posicionamiento de la CME por lo que respecta al aprendizaje en la lengua materna.

AGRADECIMIENTOS

El informe lo escribieron **Pamela J Mackenzie** y **Jo Walker** para la **Campaña Mundial por la Educación**.

Gracias a, **Melanie Gan, Raquel Castillo, Laura Gianecchini, Danu Hernandez Juienz, Rama Kant Rai, Imad Sabi, Rose Dolo, Anjela Taneja, Shirin Naseem, Mirjam Horstmeier, Shaharazad Abuel-Ealeh** y **Caroline Pearce**.

Esta edición publicada con el apoyo de IBIS. www.ibis.dk

www.campaignforeducation.org

25 Sturdee Avenue | Rosebank | Johannesburg 2132 | South Africa

Este informe es una publicación independiente de la Campaña Mundial por la Educación (CME).

La CME es una coalición de la sociedad civil que exhorta a los gobiernos a hacer realidad el derecho de todos a una educación gratuita, pública, de calidad. Está presente en 97 países y entre sus miembros figuran organizaciones de base, sindicatos de docentes, grupos por los derechos de la infancia y ONGs internacionales; su misión es asegurar que los Estados actúen sin demora en la realización del derecho de todos a una educación gratuita, pública y de calidad.

©Global Campaign for Education 2013. Todos los derechos reservados

CONTENTS

| | |
|---|----|
| Resumen Ejecutivo | 2 |
| La importancia de aprender en la lengua materna | 3 |
| Lecciones de políticas para el aprendizaje en lengua materna | 6 |
| Invertir en educación en lengua materna | 11 |
| Sacar provecho de la experiencia: Estudios de caso de apoyo al aprendizaje en lengua materna | 13 |
| Conclusiones y recomendaciones | 16 |
| Notas y referencias | 18 |

Resumen Ejecutivo

En los países en desarrollo, hay unos 221 millones de niños y niñas que están en clase sin poder entender el idioma de instrucción. Muchos países imparten la enseñanza en el antiguo lenguaje colonial, o en una lengua nacional dominante o extranjera, que los pequeños no usan en familia.

Con ello, los pequeños se encuentran en la imposible situación de intentar descifrar lo que les enseñan en un lenguaje desconocido. Los niños de las áreas rurales distantes, que hablan otra lengua en sus casas, suelen tener grandes problemas para aprender el lenguaje de la escuela, con la que no tienen ningún contacto fuera de ella. Ello contribuye en gran manera a la pobre calidad educativa, a los bajos resultados en lectoescritura y a los altos índices de abandono escolar en muchos países. Se estima que 50% de los niños no escolarizados del mundo viven en comunidades que hablan una lengua distinta a la de uso en las escuelas locales.

Los estudios realizados reflejan con claridad que los niños que reciben la enseñanza en su lengua materna en los primeros cursos obtienen mejores resultados educativos en general y, en particular, significativos mejores niveles en lectoescritura. Hay pruebas irrefutables y en aumento del valor y los beneficios de la educación en la lengua materna en los primeros años; aun así, son muy pocos los países que invierten en ello. La formulación de políticas que incorporen estos hechos debería ser central para rectificar la mala calidad de la educación en el mundo en desarrollo. Asimismo es crucial para que la educación sea más inclusiva y para garantizar el derecho a la educación para todos.

El volumen emergente de pruebas revela algunos principios clave para construir políticas lingüísticas más coherentes en el mundo en desarrollo. En primer lugar, la lengua materna debería ser la primera lengua de instrucción en la educación, y más tarde se introduciría una segunda lengua, paulatinamente, controladamente. Las investigaciones han demostrado de modo fehaciente que se aprende más fácilmente una segunda lengua cuando se ha aprendido bien una primera lengua antes. Este proceso debería estar respaldado por un plan de estudios culturalmente contextualizado, con materiales apropiados y adecuados, escritos en una lengua que los niños pudieran comprender. La falta de estos materiales tiene un efecto muy negativo sobre el aprendizaje de los pequeños. Al mismo tiempo, es necesario que los maestros estén preparados para enseñar no sólo dentro de un currículum multilingüe, sino también para mejorar la calidad de la educación en general. En algunos casos, se podrá resolver contratando un número suficiente de docentes que hablen las lenguas locales, trabajando con las organizaciones de docentes para elaborar esquemas apropiados de contratación y retención. En otros casos, implicará una mejor formación, desarrollo y apoyo de los maestros.

La falta de recursos no debería ser un obstáculo insuperable para la introducción de las reformas, ya que los costos extraordinarios se pagarían con lo ahorrado en una menor repetición de cursos y de abandono escolar. En los pocos casos donde se han calculado los beneficios, lo ahorrado ha superado con creces los costos suplementarios ligados a la creación y el mantenimiento de la enseñanza en las lenguas locales, y la recompensa por lo que respecta a calidad e inclusión justificarían igualmente la inversión.

1. La importancia de aprender en la lengua materna¹

El dominio de la educación en una lengua no materna

En muchos países en desarrollo, una proporción elevada de pequeños ingresan en la escuela sin poder hablar la lengua de la clase. Muchos sistemas educativos favorecen el uso de lenguas nacionales o de uso ‘mundial’ en lugar de la lengua materna para el aprendizaje. La educación se imparte con la antigua lengua colonial o con un idioma internacional, como el inglés. Esto se basa en la creencia que ciertas lenguas internacionales ‘importantes’ dan a los niños una ventaja competitiva cuando son mayores. En otros países, la educación se imparte en la lengua dominante² de un grupo lingüístico principal, a veces a expensas de otros grupos más marginados étnica o lingüísticamente.

En demasiados países, los recursos educativos básicos – libros de texto, materiales y la lengua de instrucción del docente – están disponibles principalmente o por completo en idiomas distintos a la lengua materna. En ocasiones, en países multilingües con varias lenguas locales, los propios maestros no hablan la lengua local que los niños aprenden en sus casas, y hablan la lengua dominante. En otros casos, los maestros no dominan al cien por cien la lengua de instrucción.

Los niños de las áreas rurales distantes, que hablan una lengua en sus casas y no tienen contacto con la lengua escolar fuera del aula, suelen tener grandes dificultades para llegar a comprender algo del idioma que se enseña en la escuela.

Éste es un factor de peso que contribuye a la mala calidad de la educación y a que persistan los bajos niveles de alfabetización.³ Sin poder usar la lengua materna, se desperdicia el potencial de los niños y el resultado es el fracaso escolar y la falta de desarrollo. Un estudio del Banco Mundial revelaba: *“El cincuenta por cien de los niños no escolarizados del planeta viven en comunidades donde el idioma académico apenas o nunca se usa en el hogar. Esto pone de relieve el mayor desafío para conseguir la Educación Para Todos (EPT): un legado de prácticas no productivas que conducen a niveles bajos de aprendizaje y a niveles altos de abandono y repetición”*.⁴

Aprendizaje en la lengua materna como vehículo a la calidad y el acceso

Se estima que 221 millones de niños en edad de primaria de comunidades lingüísticas y étnicas minoritarias no tienen acceso a la educación en un idioma conocido por ellos.⁵ El resultado obvio es que los índices de lectoescritura entre las minorías lingüísticas y étnicas son especialmente bajos.⁶

La mala calidad y los pobres resultados en muchas escuelas africanas están relacionados en parte con el lenguaje. UNESCO señala: *“África es el único continente donde la mayoría de los niños empiezan la escolarización usando una lengua extranjera”*.⁷ La educación se imparte casi universalmente en las antiguas lenguas coloniales – francés, inglés o portugués – que la mayoría de los jóvenes no hablan en sus casas.

En Zambia, por ejemplo, donde el idioma de instrucción era el inglés (entre no hablantes de dicho idioma), se descubrió que al final de la primaria los niños no eran capaces de leer fluidamente o de escribir con claridad. Muchos suspendían sus exámenes pues no podían leer y comprender las preguntas e instrucciones. La competencia en materia de lectura era escasa, incluso entre los estudiantes de secundaria. La competencia en materia de lectura y escritura en la educación superior era insatisfactoria: los estudiantes no conseguían asimilar la información a causa de la falta de competencia lectora y de la escasa capacidad en materia de escritura.^{8,9}

Una encuesta reciente en Jharkhand, India, reveló que más del 96% de los niños de primaria no podían seguir las clases donde la lengua de instrucción es el hindi. Sólo el 4% de la población rural en Jharkhand habla hindi mientras que el 96% restante habla una lengua tribal o regional.¹⁰ Durante mucho tiempo los niños en las aulas se dedicaban a copiar de los libros de texto o de la pizarra, entendiendo apenas el significado real de lo copiado, e incapaces de aplicar su aprendizaje a otras circunstancias. Cuando terminan la primaria, puede que los niños sean capaces de descifrar los textos del segundo curso en la lengua académica, pero son incapaces de responder las preguntas relacionadas con el contenido.¹¹ La alfabetización va más allá de la capacidad de descifrar lo que está impreso en un papel: es el proceso intelectual de asimilar el significado de lo escrito; un resultado posible solamente en una lengua bien conocida.

Hay varios estudios que demuestran una comprensión cero por parte de los niños instruidos en lenguas no maternas.¹² Aquellos que lograron superar este tipo de escolarización han afirmado que habían comprendido bien poco hasta el tercer curso, el cuarto e incluso el octavo, dependiendo del grado de contacto con la lengua dentro y fuera de la escuela.¹³

Dado que los temas relacionados con la mala calidad de la educación en muchos países puede estar íntimamente ligada a la falta de aprendizaje en la lengua materna, es meritorio que para mejorar los resultados del aprendizaje y la calidad de la educación hace falta un enfoque flexible que incorpore la lengua materna en el aula. Es esencial que la capacidad del docente integre este enfoque, que se creen métodos apropiados de enseñanza, y que se fomente un entorno interactivo en el aula; todo ello abogará por la adquisición de las competencias de lectoescritura y aprendizaje en la lengua materna.

Allá donde la instrucción, el plan de estudios y los materiales no usan la lengua materna y no tienen en cuenta el mundo que conoce el alumno, el resultado es la falta de asistencia, la repetición de cursos y los bajos niveles de éxito. En un estudio de los datos de 160 grupos de lenguas en 22 países en desarrollo, se estableció que el hecho de no usar las lenguas maternas era la causa principal para la falta de escolarización y el abandono. Los que podían acceder a una instrucción impartida en su lengua materna tenían muchas más probabilidades de inscribirse y de asistir a la escuela.¹⁴

Las políticas en pro de la lengua local se han traducido en tasas más bajas de abandono y en permanencias más duraderas y mayor proporción de éxito.¹⁵ Allá donde la lengua familiar y la de la escuela es la misma, se ha demostrado que las evaluaciones de los niveles de competencia lectora son más altas.¹⁶ Un estudio realizado en Mali reveló que cuando se usaba la lengua materna como idioma de instrucción los niños tenían cinco veces menos probabilidades de repetir el curso y más de tres veces menos probabilidades de abandonar. En Etiopía, la política que favorece la lengua local ha resultado en tasas de abandono más bajas y de permanencias más altas.¹⁷ En las escuelas bilingües de Guatemala – que afectan al 15% de la población – la repetición de cursos es casi la mitad de la de las escuelas tradicionales, y las tasas de abandono son un 25% más bajas.¹⁸

La falta de aprendizaje en la lengua materna subraya las desigualdades preexistentes

También hay que considerar la vertiente de la equidad en el hecho de no impartir la educación en la lengua materna. El uso de un idioma de instrucción a menudo refleja desigualdades sociales más amplias o asimetrías de poder.

Por ejemplo, los grupos tribales marginados luchan por que se reconozcan, se respeten o se entiendan plenamente su identidad y sus lenguas, en un contexto social más amplio. La no aportación de instrucción en la lengua materna es una forma de discriminación que perpetúa esas desigualdades. Los niños de las áreas rurales pobres o de las minorías étnicas y lingüísticas tienen menos probabilidades de recibir una educación de calidad, y muchas más de convertirse en adultos analfabetos.

Muchos de los niños de comunidades lingüísticas minoritarias, especialmente los que viven en áreas remotas, tienen serios problemas para acceder a una educación de calidad. Cuando las bolsas preexistentes de pobreza, marginación o poca calidad docente se cruzan con la escolarización en una lengua desconocida, es posible que los niños no consigan entrar en la escuela, o si lo hacen, hallarán muy poco estímulo en el aula para permanecer en ella.

Los grupos minoritarios siguen constituyendo un porcentaje enorme de los excluidos de las aulas. La implementación de políticas educativas más inclusivas que aseguren el derecho de todos los niños a la educación, conllevará la aportación de educación a los grupos minoritarios en su propia lengua.

“Cuando las bolsas preexistentes de pobreza, marginación o poca calidad docente se cruzan con la escolarización en una lengua desconocida, es posible que los niños no consigan entrar en la escuela.”

2. Lecciones de políticas para el aprendizaje en lengua materna

Está ya bien claro que los niños que reciben educación en su lengua materna en los primeros cursos suelen obtener mejores resultados escolares y mejores niveles en competencia lectora y escritora. Su comprensión de lo que se explica y lo que se discute en la clase mejora considerablemente, y les permite concentrarse en el desarrollo de competencias esenciales en lugar de esforzarse en aprender en una lengua que no entienden. A pesar de la multitud de pruebas innegables sobre el valor y los beneficios del aprendizaje en la lengua materna en los primeros años, son muy pocos los países que invierten en ello. Los datos procedentes de todo el mundo que lo evidencian señalan varias áreas que deberían tener prioridad en el momento de introducir las políticas lingüísticas bilingües o multilingües y la lengua materna; a continuación las resumimos.

Empezar a aprender a leer y escribir en la lengua materna

Un plan de estudios basado en la lengua, la cultura y el entorno conocidos del niño, con materiales pedagógicos apropiados y elaborados localmente, es crucial para el aprendizaje en los primeros años. El uso de la lengua familiar en los primeros estadios del aprendizaje en contextos multilingües conjuga perfectamente con las políticas centradas en la infancia. Empieza con lo que es familiar y va integrando nuevos conocimientos. Procura una transición fácil entre el hogar y la escuela; estimula el interés, la participación y la implicación. Prepara a los niños para la adquisición de la lectoescritura y potencia la confianza y la fluidez expresiva, en la lengua materna y, más tarde, en otros idiomas, si es el caso.¹⁹

Los estudios realizados demuestran que se aprende mejor una segunda lengua cuando la primera se ha aprendido bien.²⁰ Aprender la lengua dominante más tarde – impartida a poder ser por profesores de lenguas especializados – es quizá la vía más efectiva.²¹

Aprender a leer es un proceso complejo y es esencial que se haga pronto. Si los niños no son capaces de leer correctamente en el tercer curso

de primaria, es posible que tengan dificultades para seguir el ritmo y quizá nunca llegará a ser lectores hábiles y confiados. Mientras algunos factores afectan los resultados del aprendizaje en la escuela, las experiencias de lectoescritura tempranas son especialmente importantes para los éxitos escolares posteriores.²² La correlación entre la habilidad lectora y los éxitos académicos se ha verificado en muchas situaciones distintas.

Asimismo hay pruebas sobradas que sugieren que los programas educativos en lengua materna pueden producir lectores con un nivel funcional de alfabetización en 2 o 3 años en lugar de los 5 de muchos programas basados en la enseñanza de una segunda lengua. En muchos casos, como ya se ha dicho, los niños nunca aprenden a leer bien en la segunda lengua.²³ Por ello, no recibir las enseñanzas en la lengua materna puede significar para los niños una clara desventaja con vistas a su futura trayectoria de aprendizaje. Si bien el desarrollo en un entorno alfabetizado, entusiasta, las buenas prácticas docentes y una atmósfera familiar favorable, facilitan el aprendizaje de la lectura, aprender en la lengua materna es esencial para resolver el rompecabezas de la alfabetización.²⁴

También vale la pena destacar que el cambio a una lengua desconocida demasiado pronto, o demasiado bruscamente, durante la escolarización de un pequeño, puede ser contraproducente. Los estudios sugieren que ‘el pronto abandono’ de la educación en lengua materna no asegura beneficios académicos sólidos a largo plazo y que es posible que los niños no tengan éxito en el aprendizaje, ni en la lengua materna ni en la lengua dominante.²⁵ Según se desprende de los datos actuales, es necesario escolarizar en la lengua materna durante seis años por lo menos (más tiempo en las escuelas con recursos escasos) para conseguir beneficios académicos positivos.²⁶ Aprender en la lengua materna durante un periodo largo en la escuela, e introducir gradualmente otras lenguas y un plan de estudios culturalmente importante, con materiales adecuados y apropiados que favorezcan el encuentro con el resto del mundo, implica que es mucho más probable que se esté impartiendo educación de calidad.²⁷

Cuando una comunidad se expresa por medio de varias lenguas, hay que escoger cuidadosamente cuáles van a servir para la escolarización, especialmente en las zonas sensibles. En estos casos, la comunidad deberá involucrarse en las elecciones que se hagan, y las lenguas locales dominantes no deberán excluir a las otras por motivos étnicos o políticos. No es imposible conseguir que se incluyan todas las lenguas en el proceso educativo.

En Bolivia, por ejemplo, la nueva Ley General de Educación dispone el uso de la lengua materna en la escuela (con el español como segunda lengua) en las zonas con una única lengua indígena dominante, y el español en la escuela (con la lengua indígena como segunda lengua) en las zonas con una única lengua indígena, pero donde el español es dominante. En las áreas multilingües, la elección de la lengua(s) la realiza la Junta Educativa Comunitaria utilizando los criterios establecidos.

Garantizar la disponibilidad de materiales en lengua materna

Los niños deben estar implicados y motivados para leer y aprender y esto sólo se consigue si entienden los materiales a su alcance y disfrutan con ellos. En muchos países en desarrollo, los únicos materiales de lectura que ven los niños son los libros de texto de la escuela, que a menudo son pocos. Otros materiales de apoyo al aprendizaje casi nunca están disponibles. Sin acceso a materiales de calidad, los niños tienen dificultades para instruirse y aprender. En casi todos los países con ingresos bajos y medios, la mayoría de las escuelas de primaria no tienen biblioteca y los libros son un lujo que las familias no pueden permitirse.

Para los niños de comunidades lingüísticas minoritarias, la situación todavía es más penosa. Los libros de texto raramente están disponibles en las lenguas locales. A menudo están escritos en una lengua europea u otra dominante y están concebidos y usados como si los niños dominaran esas lenguas. Se espera de los niños que comprendan unos contenidos incomprensibles, cognitivamente difíciles, y que no guardan relación con sus vidas.

Para aprender a leer hace falta un conjunto de habilidades complejas, todas las cuales exigen el correcto uso de materiales adecuados. Entre estas habilidades figuran el reconocimiento de los sonidos, la relación de los sonidos con los símbolos, la ampliación del vocabulario, la comprensión del contenido y el desarrollo de la fluidez. A medida que se desarrolla la capacidad lingüística del pequeño, hacen falta materiales más complejos. Los materiales deben tener contenidos cognitivos que estimulen a los niños para que, al tiempo que adquieren conocimientos, competencias y conceptos por medio de la lengua materna, mejoren sus resultados en las demás materias educativas.

En la mayoría de contextos multilingües, los materiales en la lengua materna son inexistentes. En Papúa Nueva Guinea, donde hay más de 800 lenguas, de las cuales 450 se usan en los primeros años de la escuela, apenas hay materiales apropiados. No es sorprendente que los índices de permanencia sean bajos.²⁸ En la India, un estudio realizado en Jharkhand reveló que había poquísimos materiales de lectura y escritura disponibles en las lenguas tribales o regionales, por lo que los resultados en competencias de lectoescritura eran muy pobres.²⁹ Por otra parte, una revisión de la situación en las escuelas de toda África reveló que las prácticas pedagógicas y el desarrollo de la alfabetización reciben una influencia negativa por la falta de materiales educativos apropiados.³⁰

La disponibilidad de buenos materiales didácticos, escritos en una lengua apropiada y con contenidos pertinentes para los niños, tiene una importancia crucial; la ausencia de tales elementos tiene profundos efectos negativos en el aprendizaje y el nivel de alfabetización de los alumnos.³¹

Por desgracia, incluso si se usan materiales en lengua materna, faltan recursos que basten para que los programas obtengan resultados positivos. Estos programas caerán en saco roto si los materiales en lenguas locales son insuficientes. Sin materiales pedagógicos adecuados la enseñanza de las primeras nociones de alfabetización se convierte en un desafío y la adquisición de la fluidez es casi tarea imposible.

CUADRO 1. DESARROLLAR LAS LENGUAS LOCALES Y LOS MATERIALES

Muchas minorías lingüísticas tienen más tradiciones orales que escritas y nunca se han elaborado por escrito. Cuando un idioma no se registra en forma escrita, es preciso que se establezca una colaboración entre lingüistas, educadores y miembros de la comunidad para fijar ortografías, gramáticas y diccionarios. Fijar ortografías y desarrollar materiales eleva el estatus de las lenguas locales. La transcripción de cuentos, la documentación de historias y conocimientos locales contribuyen al desarrollo de la propia lengua.

A menudo se argumenta que las lenguas locales están subdesarrolladas para justificar el hecho de ignorarlas, pero ello resulta de su marginación o de la falta de interés en contribuir a su desarrollo. Otros afirman que haría falta mucho tiempo y demasiados recursos para desarrollar el vocabulario, formar a los maestros, y preparar las clases y los materiales.

Los materiales culturalmente pertinentes, compilados por equipos consistentes en voluntarios locales pueden fomentar el amor y el respeto a la lengua y la cultura locales. Más aún, los materiales que se produzcan de esta forma tratarán de personas, lugares y actividades conocidas que interesarán a los niños y que estarán en una lengua que les resultará clara y comprensible.

La inclusión de la sabiduría local e indígena en los textos y los materiales de lectura conlleva la investigación comunitaria participativa y el único modo de producir buenos recursos pedagógicos en la lengua materna es que lo hagan los mismos miembros de la comunidad lingüística. Es posible que falten autores y editores avezados en las lenguas locales, pero estas capacidades se pueden reforzar por medio de formación y experiencia. En muchos lugares el desarrollo de la literatura en lengua materna se ha fomentado con concursos de redacción, festivales, sesiones de firma de libros, talleres de escritura y de ilustración, debates y programas de radio y de televisión (p.ej. el programa Srujan en Orissa). Los artistas locales pueden realizar ilustraciones relacionadas con el texto que además son apropiadas al contexto local.

Además de ser importante para el aprendizaje de los niños, la alfabetización juega un papel muy importante en la revitalización y regeneración de la lengua indígena. Catalogar y documentar la historia y las “historias” de la población de una nación enriquece su herencia nacional. Los materiales impresos contribuyen a la preservación de sus tradiciones para las generaciones futuras, aumentan la funcionalidad del lenguaje y validan y dan entidad a la lengua. El uso de materiales locales en las lenguas locales aporta dignidad a los grupos muchas veces marginados. Activa la reafirmación de la identidad local y revitaliza la identidad autóctona.³² Para muchas personas esto significa: *“Identificarse con mi grupo étnico, con nuestro pasado, con nuestra historia, con nuestra visión del mundo, con nuestra lengua; hoy, para reivindicar nuestros derechos; y mañana, para proyectarnos en el futuro con las mismas oportunidades que las otras personas de nuestro país”*.³³

Educar en la lengua materna en los primeros años

El desarrollo de la alfabetización empieza en los primeros años, y el entorno familiar es un factor importante para el éxito del aprendizaje de los pequeños.³⁴ Los estudios realizados demuestran que leer en voz alta con los niños es una actividad de gran trascendencia.³⁵ Contribuye a que adquieran los conocimientos y las competencias necesarias para aprender a leer. Allá donde los padres y la comunidad dan apoyo al desarrollo de la alfabetización, los resultados dan prueba de una gran mejora. Cuanto antes entran los niños en contacto con la letra escrita mejor es su competencia lectora: leer 15 minutos al día puede significar entrar en contacto con un millón de términos al año, lo cual les ayuda a adquirir un vocabulario más rico.

Los niños que pueden acceder a sus materiales de instrucción en el mismo hogar tienen más probabilidades de leer con fluidez.³⁶ No obstante, si los padres no están alfabetizados o no tienen acceso a los libros, esto no se ajusta a la realidad. En un contexto de este tipo, los recursos escolares son aún más importantes. Especialmente, apoyar el desarrollo temprano de la alfabetización por medio de la Educación y los Cuidados en la Primera Infancia (ECCE) puede influir positivamente en los posteriores resultados y puede ser una forma de superar las desventajas en áreas desfavorecidas, por ejemplo en comunidades lingüísticas minoritarias.³⁷ Los niños que en el preescolar reciben instrucción en lengua materna suelen superar a sus compañeros, instruidos en otras lenguas, en casi todas las áreas de competencia. Se alfabetizan y desarrollan otras habilidades en un entorno que les hace participar, y que integra más la cultura local en un ambiente al cual se adaptan fácilmente.³⁸

Fomentar métodos educativos eficaces

El éxito de la alfabetización temprana no depende únicamente de la disponibilidad de materiales adecuados, sino también del modo en que se

introducen e imparten las competencias. Aprender de memoria y memorizar por repetición de la lectura del libro de texto, probablemente resultará en una comprensión lectora y en una fluidez limitadas. Los docentes tienen que servirse de estrategias educativas participativas, que activen a los niños en el proceso educativo.³⁹ Dichas estrategias sólo son posibles cuando los niños entienden el lenguaje de instrucción y pueden por tanto participar interactivamente.

Formar y distribuir docentes en lengua materna

La educación en la lengua materna requiere docentes que tengan una lengua y una cultura común con los niños. También exige que los docentes hayan recibido formación en la misma lengua que les servirá para instruir.⁴⁰ Es posible que algunos maestros no dominen totalmente la lengua de instrucción, y puede que se esfuercen en enseñar en una lengua ‘dominante’ que ni ellos mismos manejan con fluidez. O puede que provengan de un grupo lingüístico minoritario y que hayan sido excluidos del proceso educativo a causa de la falta de materiales para la formación en su lengua.⁴¹

En ocasiones, la falta de comprensión repercute en cascada entre generaciones cuando un docente, alguien que nunca entendió por completo a sus propios maestros, intenta enseñar a un niño que apenas entiende la lengua (ver Cuadro 2 con un ejemplo de Namibia).

La formación de los docentes debe contemplar la importancia de la diversidad lingüística y debe dar apoyo a los maestros para implementar metodologías que usen el lenguaje del alumno. Este tipo de enfoque se enfrentará a los métodos (a menudo) centralizados que enmarcan el desarrollo y distribución del cuerpo docente. Los países deberían trabajar con las organizaciones de docentes – sindicatos y comités profesionales – para elaborar procesos para la contratación y la formación apropiadas de docentes.

CUADRO 2. NAMIBIA: ¿UNA CRISIS DE LA COMPRENSIÓN DEL INGLÉS EN EL CUERPO DOCENTE?

En el momento de la independencia en 1990, Namibia – un país con 13 lenguas locales – escogió el inglés como lengua nacional principal, aunque no tenía ninguna herencia histórica del inglés que era lengua colonial, y muy pocos ciudadanos la hablaban como primera lengua.

La decisión recibió el apoyo popular puesto que rompía con el uso del Afrikaans dominante impuesto por las normas de África del Sur. También se valoró que saber inglés cuanto antes contribuiría al éxito futuro en relación con el empleo y la educación. Pero la norma se introdujo con excesiva rapidez y sin inversión y preparación suficientes. Los maestros se vieron educando en una lengua que apenas conocían. Más de 20 años más tarde, los efectos todavía se dejan sentir en las nuevas generaciones. Un estudio del gobierno realizado en 2011 demostró que 98% de los maestros del país no dominaban exhaustivamente la lengua: sólo un asombroso 2% del cuerpo docente no tuvo que recibir formación complementaria de inglés básico. A pesar del alto nivel del gasto en educación, las tasas de fracaso siguen siendo altas y sólo cuatro de cada diez (39%) estudiantes tienen posibilidades reales de asistir al grado 12 de escolarización; esto se atribuye al menos en parte a dicha desastrosa política lingüística.

Fuente: “Language in Schools in Namibia: The Missing Link in Educational Achievement?” Priscilla G Harris. The Urban Trust of Namibia, 2011



3. Invertir en educación en lengua materna

El costo potencial de la implementación de un sistema educativo en lengua materna es el motivo alegado para no introducirlo: los responsables políticos afirman que desde el punto de vista financiero es impracticable en países con recursos limitados. Es cierto que en algunos países, que cuentan con múltiples grupos lingüísticos, la introducción generalizada de la enseñanza en la primera infancia en la lengua materna podría verse como un desafío económico. Pero hay fórmulas posibles, y la inversión se justifica con creces por el impacto en la mejora educativa, que compensa sobradamente los costos.

También se ha dicho que los fondos insuficientes inicialmente asignados a programas de educación multilingüe han acabado en fracaso. En primer lugar habría que identificar qué fondos se pondrían a disposición de qué políticas. Por ejemplo, en Malawi se asignaron recursos insuficientes a un programa lingüístico local que finalmente no se pudo llevar a cabo.⁴²

Un dinero bien gastado

Si bien los costos exactos dependen del contexto y del planteamiento, está claro que invertir en educación en lengua materna resulta más que rentable por la mejora de los resultados educativos. En los pocos casos en que se han calculado los beneficios, el ahorro derivado de la reducida repetición escolar y de los abandonos ha contrarrestado ampliamente los costos suplementarios del establecimiento y mantenimiento de la escolarización en las lenguas locales (producción de materiales educativos, formación

de maestros, etc.). El abandono, la repetición y el fracaso escolar representan grandes pérdidas de tiempo, de material y de infraestructuras. Formar docentes en una lengua que no conocen bien contribuye al uso ineficaz de recursos.

En Guatemala, por ejemplo, un estudio reveló que la educación bilingüe con predominio de la lengua materna generó un ahorro de EUA \$5.6 millones al año por efecto de la reducción del abandono y de la repetición de cursos, a pesar de haberse previsto inicialmente unos costos mucho más elevados por la introducción de nuevos materiales pedagógicos y de la formación de docentes.⁴³ En Mali, si bien los programas impartidos exclusivamente en francés cuestan 8% menos que los programas multilingües, un estudio del Banco Mundial estimó que el costo total de la educación de un estudiante en los seis años del ciclo de primaria en francés cuesta realmente cerca de 27% más, a causa de las altas tasas de repetición y abandono.⁴⁴

Los gastos pueden limitarse

Los estudios demuestran que los costos adicionales con relación a los libros de texto y a la formación de docentes pueden ser menos de 10% del presupuesto total de educación.⁴⁵ Por ejemplo, los cálculos revelan que el aumento del costo generado por la implantación de educación bilingüe en el sistema educativo del País Vasco en España fue cercano a 4.75%; el desarrollo de la instrucción en lengua maya en Guatemala indica que el costo añadido para el sistema educativo fue sólo entre 4% y 5%.

Respuestas alternativas y asumibles

En muchos países en desarrollo, la tarea de elaborar material impreso en las lenguas locales puede ser ardua y los costos de edición y publicación, prohibitivos. En las situaciones en que hay comunidades lingüísticas muy pequeñas, las tiradas puede que no alcancen el punto de equilibrio financiero para el editor, y recurrir a las firmas editoriales internacionales es costoso e inapropiado.

Pero los materiales no tienen por qué ser muy costosos y se pueden dar respuestas alternativas. Un estudio ha revelado que la producción centralizada de material didáctico multilingüe en África del Sur había desembocado en materiales mucho más costosos en el conjunto de los distintos y numerosos grupos lingüísticos. Se podría decir que, si bien África del Sur tiene una política educativa multilingüe admirable, quizá su modelo es ineficaz. Si bien es cierto que disponer de material impreso atractivo es agradable, quizá la publicación descentralizada sea la vía más idónea. Un estudio que examinó las diferencias entre África del Sur y Etiopía afirmó que *“los materiales didácticos estéticamente agradables, no suelen llegar a manos de los estudiantes...la producción descentralizada y la edición e impresión local han conseguido poner en manos de (algunos por lo menos) estudiantes en mucha mayor medida que en partes mucho más alejadas de África del Sur. Estos libros no son lujosos. Están impresos en papel blanco sin ilustraciones a color, con todo son funcionales y asequibles.”*⁴⁶

Las pruebas demuestran que los libros sencillos con cubierta rígida y dibujos en blanco y negro satisfacen las necesidades del estudiante; en especial si la alternativa es que 4.5 e incluso 30 niños compartan un libro lujoso.

En Papúa Nueva Guinea han publicado los materiales en cientos de lenguas usando el formato ‘shell book’. Un ‘shell book’ es un concepto que utiliza la informática para posibilitar que los profesionales locales inserten texto traducido e ilustraciones culturalmente apropiadas en un modelo – o concha, shell en inglés – de una publicación existente. Por medio de este proceso de shell book se puede aportar literatura de creación local y acceder a información útil. Ésta fue una solución innovadora para superar el problema lingüístico en Papúa Nueva Guinea donde la multiplicidad de lenguas – hay 800 lenguas, de las cuales 450 se usan en la actualidad en la educación primaria en lengua materna – encarecería considerablemente la impresión de libros completos.

En algunos casos los grupos lingüísticos habitan en ambos lados de las fronteras nacionales. La colaboración entre editores, ministerios de educación, expertos lingüísticos, ONGs, y comunidades (en las fronteras donde eso es posible) puede facilitar el proceso.

Estos ejemplos de producción de materiales educativos multilingües indican que los costos implícitos no tienen que ser necesariamente elevados.⁴⁷

4. Sacar provecho de la experiencia: Estudios de caso de apoyo al aprendizaje en lengua materna

Experiencias de mejora de los niveles de lectura y de resultados académicos gracias a los materiales en lengua materna en la India

Con fondos y recursos gubernamentales, se han elaborado los materiales de las escuelas primarias en ocho lenguas minoritarias en Andhra Pradesh⁴⁸ y en Orissa⁴⁹. Un planteamiento temático integrado se puso en marcha para 1 y 2 cursos de primaria. Los materiales consistían en abecedarios, manuales de escritura, libros extensos para leer en grupo en la clase, libros breves para leer en solitario o en pareja, la mayoría de los cuales eran de autores locales. El contenido lo procuró la comunidad y la cultura. Se produjeron asimismo los materiales para las actividades de apoyo al aprendizaje de la lectura, tales como cartas con dibujos, letras y palabras y un repertorio de juegos. El plan de estudios para el aprendizaje de la segunda lengua y los libros en lengua materna y bilingües para las distintas asignaturas para los cursos subsiguientes de primaria fueron igualmente elaborados. Todos los materiales se realizaron con la colaboración del docente local y la comunidad. Estos programas obtuvieron resultados positivos en los niveles de inscripción, asistencia y éxitos en todos los planes de estudios.⁵⁰

Algunas de las escuelas del programa fueron escogidas con objetivos de investigación específica y se desarrollaron nuevos materiales que se centraban en la lectura, en casa así como

en la escuela, y en la mayor participación de la comunidad. Había un programa “Leer Juntos”, que enlazaba las tradiciones orales con el material impreso. El contenido consistía en narraciones orales de la comunidad e incluía historia local, ecología, cuentos, y canciones. Se crearon centros de recursos de lectura y de aprendizaje gestionados por las comunidades de los distintos pueblos. Todo ello estimuló el interés y la participación de la comunidad en la educación de los niños, y en dichas escuelas los resultados de los niños en lectura e instrucción en general reflejaron una mejora indiscutible.⁵¹

En Orissa, el equipo de gobierno inició un programa llamado Srujan que debía servir para aumentar el acceso al conocimiento, a la información y a los materiales del programa educativo multilingüe.⁵² Srujan es un planteamiento comunitario con el objetivo de conectar el saber y las prácticas comunitarias y el plan de estudios, en el contexto de las actividades curriculares así como extracurriculares. Entre las actividades figuraban la narración de cuentos, juegos tradicionales, arte y artesanía, música y danza y estudio de la naturaleza.

El programa ha sido realmente un gran éxito. Los niños han podido entender mucho más claramente el contenido y han conectado el conocimiento adquirido en el aula con su propia experiencia. En seis meses, los niños de 1 curso de primaria fueron capaces de identificar las palabras y las letras de una frase y de leer una frase con significado, demostrando al mismo tiempo que pensaban creativamente.⁵³

CUADRO 3. EL EJEMPLO Y LAS LECCIONES DE 'LITERACY BOOST' (ESTIMULAR LA ALFABETIZACIÓN)

Al descubrir que los resultados de los niños en lectura eran mucho más bajos de lo que habían previsto en su programación, Save the Children introdujo una iniciativa llamada 'Literacy Boost'. Los niños no aprendían a leer con fluidez y los niveles de alfabetización seguían siendo bajos. Comprendieron que hacían falta materiales en la lengua local cuanto antes y que los padres y la comunidad, que se expresaban en la lengua materna de los pequeños, debían incorporarse a la actividad para complementar lo aprendido en la escuela con lecturas estimulantes en la lengua materna. El Programa Literacy Boost se implementó junto con varias intervenciones centradas en el desarrollo de la competencia lectora. Entre esas intervenciones figuraban movilizaciones comunitarias para propiciar el entendimiento de la lectura, talleres de creación de materiales, campos de lectura y bancos de libros en todos los pueblos en los alrededores de las escuelas. Por lo que respecta a los docentes, se celebraron sesiones para mejorar la enseñanza de la lectura en cinco áreas clave: conocimiento de las letras, consciencia fonémica, fluidez, vocabulario y comprensión. Una parte esencial del Programa Literacy Boost era asegurar que las comunidades tuvieran suficiente variedad y cantidad de materiales impresos atractivos y pertinentes a disposición de los niños para leer.

Los niños piden libros en préstamo para leer en casa y en la escuela. Los padres y la comunidad reciben orientación para ayudar a los niños en el proceso de aprendizaje de la lectura. Literacy Boost incluye programas de formación de docentes para la mejora de los métodos de enseñanza de la lectura y procura actividades de apoyo al programa escolar. También elaboró evaluaciones que ayudaran a los docentes a entender las necesidades de los niños y a centrarse en la docencia de manera apropiada.

Para más información: ver Save the Children 2012

<http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/6931.pdf>

La experiencia multilingüe de Filipinas

En Filipinas, el origen de los problemas asociados con la educación bilingüe efectiva entre las minorías lingüísticas puede hallarse en la falta de materiales de lectura e instructivos en las lenguas locales. La disponibilidad de literatura adecuada y de materiales educativos se identifica a menudo como una limitación al desarrollo de un plan de estudios localizado.⁵⁴

Cuando empezó el programa educativo en lengua materna, los maestros prepararon una serie bilingüe de cuentos tradicionales de Lubuagan para ser leídos. Estas historias reflejan la cultura y el tipo de vida de los estudiantes y fomentan el desarrollo

comprehensivo y la reflexión sobre el contenido incluyendo situaciones familiares y referencias al contexto. Usaron los libros los alumnos del primer ciclo elemental y los alumnos de cursos superiores del ciclo elemental que no sabían leer para motivarles y crear su interés. Algunas de las historias las habían escrito los propios maestros, mientras que otras estaban escritas por miembros de la comunidad Lubuagan en talleres de escritura. El volumen de material de lectura fue insuficiente y los maestros tuvieron que recurrir a escribir historias en hojas sueltas para que los alumnos tuvieran la oportunidad de leer. Con todo, y a pesar de las circunstancias, las marcas de examen de los estudiantes de Lubuagan mejoraron en lectura y en lenguaje hasta 40%. Las notas en lengua filipina subieron hasta 38% y en inglés hasta 31%.

Se constató que estas mejoras debían atribuirse a las recientemente desarrolladas competencias de alfabetización en lengua materna.⁵⁵

Tras el éxito de dichos programas, el gobierno introdujo reformas educativas. La lengua materna se convirtió en obligatoria desde el jardín de infancia

hasta el tercer curso de escuela primaria. A partir de aquí, la lengua de enseñanza cambia al inglés gradualmente entre el cuarto y el sexto curso de primaria. Las asignaturas se imparten en inglés en toda la enseñanza superior, pues el país considera que el dominio de dicho idioma es una ventaja competitiva en el mercado laboral.

CUADRO 4. EL PLANTEAMIENTO DEL ‘NIDO DE LENGUAS’ EN YUCATÁN, MÉJICO

Hace cuatro años, el Colectivo ‘Muuch Kaanbal’ (Aprender Juntos) que forma parte de la coalición (Civil en la Educación) de la CME Méjico empezó a aprender la metodología ‘Nido de Lenguas’ (Language Nest) para revitalizar las lenguas autóctonas entre los niños de grupos lingüísticos en peligro; lo hizo a petición del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural para que formara parte del proceso.

El planteamiento del ‘nido de lenguas’ es una metodología de inmersión para la revitalización de la lengua. En un ‘nido de lenguas’, a menudo los ancianos hablantes de la lengua intervienen en la educación en la primera infancia con vistas a mejorar la transferencia lingüística intergeneracional.

Cuando hubieron aprendido la metodología del enfoque del nido de lenguas, el Colectivo Muuch Kaanbal abrió su primer programa ‘Nidos de Lenguas’ en Yucatán, Méjico hace tres años. El objetivo es recuperar la lengua y la cultura maya. El nido de lenguas está gestionado por vecinos de la comunidad – también llamados ‘guías’ del nido de lenguas. Su objetivo es difundir la lengua y la cultura maya entre los jóvenes. Son abuelos, artesanos o campesinos.

Por medio de actividades diarias, la iniciativa empieza a estimular la comprensión y el valor de la identidad cultural original de los pequeños. Los conocimientos cotidianos son una herramienta de uso en las actividades. Mientras los niños realizan las actividades, un guía les dice lo que están haciendo hablando la lengua amenazada. Las actividades van desde la cocina, la costura, el tejido de hamacas hasta la creación de artesanía. Sólo se habla en lengua maya y sólo se usan materiales locales.

Este enfoque no sólo pretende enseñar la lengua autóctona, además procura fomentar una mayor comprensión de las tradiciones indígenas. El mayor interés es el de crear un sentimiento de amor y de respeto por la tierra y la coexistencia armónica entre los niños y la comunidad, igual que ocurría en la cultura ancestral. Las actividades también aspiran a fortalecer la autonomía individual.

En la actualidad hay cuatro Nidos de Lenguas en marcha en Izamal, Chocholá, Peto y Tixmehuac.

Fuente: Muuch Kaanbal que forma parte de la coalición de la CME Méjico, ‘Incidencia Civil en la Educación’ escrito por Mary Brenda Aracelly Poot Poot y Mary Rame Gómez

Conclusiones y recomendaciones

Muchos niños en el mundo en desarrollo aprenden muy poco en la escuela, una realidad que puede explicarse con el hecho de que se imparte educación en una lengua que no comprenden totalmente. Es una práctica que conduce a un aprendizaje y adquisición de conocimientos y competencias limitado o inexistente, a experiencias alienantes, y a tasas de abandono y repetición muy altas. Para mejorar la calidad de la educación, las políticas lingüísticas deben tener en cuenta el aprendizaje en la lengua materna. Los modelos educativos que ignoran la lengua materna en los primeros años pueden resultar improductivos, ineficaces y producir efectos negativos en el aprendizaje de los niños. La educación en la lengua materna – por lo menos en los primeros años – puede capacitar a los docentes para enseñar y a los alumnos para aprender más efectivamente.

Durante demasiado tiempo, los responsables políticos han ignorado la educación en lengua materna. Si bien el péndulo político parece inclinarse hacia una mayor comprensión de la importancia del aprendizaje en la lengua materna, queda mucho camino por recorrer todavía. Muchos gobiernos están formulando políticas y programas que incluyen la lengua materna en las primeras fases del aprendizaje, pero hará falta mejorar esas fórmulas, garantizar una base más sólida para la introducción de segundas lenguas y conseguir que los recursos adecuados se reserven a este fin.

La Campaña Mundial por la Educación cree que las pruebas indican que hay ciertas áreas que deberían ser prioritarias en la elaboración de las políticas, a fin de proponer políticas más sensibles y cercanas que enmarquen el aprendizaje en la lengua materna. A continuación se definen.

Áreas de acción de los gobiernos de países en desarrollo

Aunque cada país tenga distintos modelos lingüísticos y distintas soluciones que aportar, hay unas pautas comunes de aplicación:

- 1. Demostrar una firme voluntad política para introducir el aprendizaje en la lengua materna**
contrayendo el compromiso de apoyar la educación en las lenguas maternas.
- 2. Introducir políticas lingüísticas que:**
 - Garanticen que la educación en los primeros años se imparte en la lengua materna para conseguir que los niños se alfabeticen en primer lugar en su primera lengua.
 - Introducir una segunda lengua gradual y cuidadosamente, por fases bien gestionadas, idealmente con maestros formados especializados en lenguaje que faciliten el proceso.
- 3. Fomentar la elaboración de materiales didácticos de bajo costo en la lengua materna**
 - Estableciendo esquemas flexibles de creación y venta de libros de texto y de apoyo de la lectura en lugar de un sistema centralizado de compra y distribución.
 - Desarrollando las habilidades y técnicas locales pertinentes para la producción de materiales de alfabetización, de enseñanza del lenguaje, de gramáticas pedagógicas, de diccionarios, y más.
 - Involucrando a los maestros locales y a la comunidad para elaborar materiales basados en los conocimientos, las prácticas y el entorno locales.

- Procurando documentación lingüística de calidad de las lenguas no transcritas, con expertos lingüísticos y comunidades locales.
- Garantizando que las autoridades educativas locales puedan acceder a partidas presupuestarias para traducir, elaborar e imprimir libros y materiales en la lengua materna de los niños, en lugar de que tengan que contentarse con envíos de libros en la lengua que un nivel centralizador ha decidido.

4. Apoyar a los maestros a aplicar eficazmente una política multilingüe

- Procurar que la formación de los maestros y la gestión de las acciones den prioridad a la alfabetización temprana en las lenguas locales, y que desarrollen el dominio de la lengua de instrucción del propio docente, y las competencias docentes en la primera y la segunda lengua.
- En los países con diversos grupos lingüísticos, trabajar con los sindicatos de maestros para aplicar planteamientos apropiados de contratación y formación. Ello puede incluir destinar maestros a lugares donde se habla su misma lengua, y también incentivar a los docentes que vayan a comunidades rurales.
- Los maestros deberían recibir una formación que les capacite para utilizar métodos educativos interactivos, centrados en el estudiante, y planteamientos del diseño y aplicación de los planes de estudios que fomenten la adquisición de las competencias de lectoescritura.

5. Invertir en la enseñanza multilingüe

incrementando el apoyo financiero al aprendizaje en la lengua materna, en especial en las fases iniciales. Asignar presupuestos específicos de apoyo y facilitar la inversión en la enseñanza en lengua materna.

6. **Construir un entorno comunitario favorable:** es importante que las comunidades y las familias entiendan los beneficios que se desprenden de la enseñanza en la lengua materna; para conseguirlo debe haber información disponible sobre la condición y la función de las lenguas y la cultura.

Áreas de acción de los gobiernos donantes:

1. Conseguir que las políticas lingüísticas centradas en la lengua materna ganen relieve como indicadoras de la calidad y la equidad educativa en los sistemas y referentes nacionales e internacionales.
2. Aportar apoyo financiero para la introducción de esquemas educativos en lengua materna, con programas de apoyo que evidencien la necesidad de evolucionar hacia las lenguas maternas y de reforzar las competencias en la segunda lengua.
3. Procurar asistencia técnica a los gobiernos asociados para formar a los docentes en la lengua materna y en los métodos de alfabetización bilingües y reforzar las capacidades en las administraciones educativas para el desarrollo descentralizado y la producción de libros en lengua materna.

Notas y referencias

1. Lengua materna en el contexto educativo se refiere al idioma que aprende un niño o niña en primer lugar y que normalmente habla mejor. En un elevado porcentaje de casos, el primer idioma aprendido por el niño o niña y el idioma que el niño o niña habla mejor son el mismo; sin duda en los primeros años de escolarización.
2. A lo largo del informe usamos la expresión 'lengua dominante' para referirnos al lenguaje que se usa principalmente en un país concreto. Puede tener como base una lengua colonial antigua, o quizá un grupo lingüístico dominante en un país. En cualquier caso, usamos la dicha expresión para referirnos a una lengua que se usa de manera universal, o principalmente, en un sistema educativo nacional.
3. Walter, Stephen (2000): "Work Papers of the Summer Institute of Linguistics, University of North Dakota Session". <http://www.sil.org/resources/archives/40199>
4. The World Bank, 2005: "Education Notes: In Their Own Language...Education for All". http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_Lang_of_Instruct.pdf
5. Dutcher, N. Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies 2004:7 http://www.cal.org/resources/pubs/fordreport_040501.pdf
6. Pinnock H. (2009) Language and Education: the missing link <http://www.unesco.org/education/EFAWG2009/LanguageEducation.pdf>
7. Ouane, A. and Glanz, C. 2010. "Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingual Education." UNESCO Institute for Lifelong Learning.
8. Los resultados de los estudios hechos en Malawi, donde se usa la MT (lengua materna) hasta el cuarto curso, y Zambia, donde la escolarización sólo está disponible en inglés, demuestran que "la mayoría de los que no consiguen competencias adecuadas en inglés siguen educándose en un medio inglés en un miasma de incomprensión: faltando la comprensión, el desarrollo de conceptos o aptitudes académicos no puede ser importante, y hay peligro real de que la experiencia escolar sea más embrutecedora que instructiva." (Williams 1998:92) Estas observaciones llevaron a la creación de un Programa de Lectura en Primaria impulsado por el Ministerio de Educación.
9. Williams, E. 1996. Reading in Two Languages at Year 5 in African Primary Schools. *Applied Linguistics*. 17(2): 182-209. Williams, E. 1998. Investigating bilingual literacy: evidence from Malawi and Zambia. [Education Research, Serial Number 24] Department for International Development: London.
10. UNICEF and Jharkhand Tribal Welfare Research Institute (JTWRI), 2013: "Language Diversity in Jharkhand: A study on socio-linguistic pattern and its impact on children's learning in Jharkhand" http://www.unicef.org/india/education_4192.htm
11. Jhingran 2005. *Language Disadvantage: The Learning Challenge in Primary Education* New Delhi, APH Publishing
12. Hassana Alidou, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh, H. Ekkehard Wolff (2006) *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor A Stock-taking Research on Mother-tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. See also Jhingran (ibid)

-
13. MacKenzie P, 2010. "Mother-tongue based multilingual curriculum as a means to quality education: Lessons from minority language communities in India and Bangladesh" Presentation given at Goldsmiths, London University. Notes available at: <https://www.gold.ac.uk/media/Pamela%20MacKenzie%20Seminar%20Notes.pdf>
 14. J Smits, J Huisman and K Kruijff, 2008. "Home language and education in the developing world. Background paper for the EFA Global Monitoring Report Overcoming Inequality: Why Governance Matters". UNESCO, 2009
 15. Ibid (Smits 2008). Heugh, K. 2006. Theory and Practice – Language Education Models in Africa: research, design, decision-making, and outcomes. In: Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo Y. S., Heugh, K., & Wolff, H.E. Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor.
 16. Esto está basado en la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logos Conseguidos de ámbito nacional (PIRLS) 2011 disponible en PIRLS 2011 PIRLS 2011 http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_Executive%20Summary.pdf
 17. Heugh, K. 2006. Theory and Practice – Language Education Models in Africa: research, design, decision making, and outcomes. In: Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo Y. S., Heugh, K., & Wolff, H.E. Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor.
 18. The World Bank, 2005: "Education Notes: In Their Own Language...Education for All". http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_Lang_of_Instruct.pdf
 19. UNESCO define la alfabetización como la "capacidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados a una variedad de contextos. La alfabetización implica un aprendizaje continuo que capacitará a las personas para obtener los objetivos que se hayan marcado, desarrollar sus conocimientos y su potencial, y participar plenamente en su comunidad y en la sociedad toda."
 20. The World Bank, 2005: "Education Notes: In Their Own Language...Education for All". http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_Lang_of_Instruct.pdf
Ver también: Cummins J. Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? 2001, February. Sprogforum, 7(19), 15-20. http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf
 21. Ver Heugh K., Benson C., Bogale B., Yohannes M., Recommendation 5, Page 119 FINAL REPORT STUDY ON MEDIUM OF INSTRUCTION IN PRIMARY SCHOOLS IN ETHIOPIA Commissioned by the Ministry of Education September to December 2006;
 22. Clark and Rumbold 2006: "Reading for Pleasure: A research overview". National Literacy Trust http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0562/Reading_pleasure_2006.pdf
 23. Walter S. "Mother Tongue-based Education in Developing Countries: Some emerging insights". GIAL/SI. <http://www.globalpartnership.org/media/library/blog/Steve-Walter-Mother-TongueInsights.pdf>
 24. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) International Study 2011. http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_Executive%20Summary.pdf.

Notas y referencias

25. 'Cambio temprano' significa cuatro años o menos en lengua materna, y la transición al idioma nacional o estatal se produce en el tercer o cuarto curso
26. HassanaAlidou, AliouBoly, Birgit Brock-Utne, YayaSatinaDiallo, Kathleen Heugh, H. Ekkehard Wolff (2006) Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor A Stock-taking Research on Mother-tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa
27. Aprender la lengua materna junto con otras lenguas no implica la exclusión de ninguna y los estudios demuestran los beneficios obtenidos por los niños y niñas que han desarrollado su lengua primaria junto con otras i.e. Heugh, K. 2006. Theory and Practice – Language Education Models in Africa: research, design, decision-making, and outcomes. In: Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo Y. S., Heugh, K., & Wolff, H.E. Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor. Or THOMAS, W. and COLLIER, V. (2002). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. Berkeley, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. <http://escholarship.ucop.edu/uc/item/65j213pt#page-5>
28. Obtenido en el website de Ausaid, al que se accedió en Junio 2013 <http://www.ausaid.gov.au/countries/pacific/png/Pages/education.aspx>
29. UNICEF and Jharkhand Tribal Welfare Research Institute (JTWRI), 2013: "Language Diversity in Jharkhand: A study on socio-linguistic pattern and its impact on children's learning in Jharkhand" http://www.unicef.org/india/education_4192.htm
30. HassanaAlidou, AliouBoly, Birgit Brock-Utne, YayaSatinaDiallo, Kathleen Heugh, H. Ekkehard Wolff (2006) Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor A Stock-taking Research on Mother-tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa
31. e.g. South Africa: <http://www.literacy.uct.ac.za/EJPretorius.html>.
32. Hornberger 2009: "Multilingual Education Policy and Practice: Ten Certainties (Grounded in Indigenous Experience)" University of Pennsylvania
33. Hoernberger (ibid):14
34. Clark, 2007. "Why Families Matter to Literacy: A brief research summary". National Literacy Trust http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/2040/Why_families_matter.pdf
35. Para más información sobre las investigaciones ir a: http://www.literacytrust.org.uk/research/nlt_research
36. Friedlander et al 2012: "Life-wide learning: Supporting all children to enjoy quality education " Elliott Friedlander, Amy Jo Dowd, IvelinaBorisova, and Jarret Guajardo Save the Children USA October 2012. Paper presented at Global Thematic Consultation, Addressing inequalities: The Heart of the Post-2015 Development Agenda and the Future We Want for All.
37. PIRLS 2011 http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_Executive%20Summary.pdf
38. Vijaykumar G., Pearce P. and Meherun N (2011) First Language-based Preschools in Adivasi Communities in the Chittagong Hill Tracts of Bangladesh in C. Benson, K. Kosonen (eds.), Language Issues in Comparative Education, Sense Publishers
"Estas ventajas se producen a pesar de que los niños y niñas en preescolar en LENGUA MATERNA solían contar con menos recursos económicos, menos acceso a materiales de aprendizaje en sus casas, y maestros con muchos menos años de experiencia"
39. Ver, por ejemplo, Quality Educators for All Exchange Seminar: Promoting Mother Tongue Education in Uganda and Mali http://www.oxfamnovib.nl/Redactie/Downloads/English/SPEF/Oxfam%20Ei%20Quality%20Ed%20Article%2020130703%20rev%206%20MT_JB%20clean.pdf
40. Benson C., Heugh K., Bogale B., Yohannes M. (2010) The medium of instruction in the primary schools in Ethiopia: a study and its implications for multilingual education in Heugh K. and Skuttnab-Kangas T., Multilingual Education Works: From the periphery to the centre. Hyderabad, Orient Blackswan

-
41. ibid
 42. Kamwendo G H 2009, The Bumpy Road to Mother Tongue Instruction in Malawi, Department of Languages and Social Sciences Education, University of Botswana, Gaborone, Botswana
 43. World Bank (1995) Costs and Benefits of Bilingual Education in Guatemala. HCO. Dissemination Note No. 60.
 44. World Bank 1995: "Evaluation of the World Bank Assistance to Primary Education in Mali; A Country Case Study" Penelope Bender, AbouDiarra, KoffiEdoh, Marc Ziegler [http://Inweb90.worldbank.org/oed/oeddoctlib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/FC86CD8D88B6F79085257289007C4D87/\\$file/mali_education.pdf](http://Inweb90.worldbank.org/oed/oeddoctlib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/FC86CD8D88B6F79085257289007C4D87/$file/mali_education.pdf)
 45. Heugh et al 2007 Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia
 46. Kathleen Heugh 2010 Productive Engagement with Linguistic Diversity in tension with Globalised Discourses in Ethiopia Current Issues in Language Planning, 10 (4)
 47. Sobre los costos de la diversidad cultural François Grin CH 13 p189- 202 Cultural Diversity Versus Economic Solidarity editado por Philippe Van Parijs <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/etes/documents/13.Grin.pdf>
 48. AP MLE status report: http://www.nmrc-jnu.org/nmrc_img/Andhra%20Pradesh-%20MLE%20status%20report.pdf
 49. Orissa MLE status report: http://www.nmrc-jnu.org/nmrc_img/Orissa-%20MLE%20status%20report.pdf
 50. (Dr.Minati Panda Prof.Ajit K MohantyShivani Nag Kiran Singh BapujeeBiswabandan, LONGITUDINAL STUDY REPORT PHASE-II (draft) http://www.nmrc-jnu.org/nmrc_img/longitudinal%20report%20draft.pdf)
 51. Panda and Mohanty 2013 (?)Language Matters, so does Culture Beyond the Rhetoric of Culture in Multilingual Education Social Justice through Multilingual Education Chapter 18 http://www.nmrc-jnu.org/nmrc_img/NMRC3.pdf
 52. http://www.unicef.org/india/education_4192.htm
 53. Mishra,M.K. (undated) Multilingual Education and other initiatives in Orissa under SA for SC/ST and Minority Education. See also note 50
 54. Diane Dekker and Catherine Young (2007) Bridging the Gap: The Development of Appropriate Educational Strategies for Minority Language Communities in the Philippines(182-199) in edited by Anthony Liddicoat (2007) Language Planning and Policy: Issues in Language Planning and Literacy
 55. Diane E. Dekker (2003) "A Case Study of the first Language Component bridging Program in Rural Philippines". Philippines Journal of Linguistics, Volume 34, Number 1 June 2003

www.campaignforeducation.org

25 Sturdee Avenue | Rosebank | Johannesburg 2132 | South Africa

La CME es una coalición de la sociedad civil que exhorta a los gobiernos a hacer realidad el derecho de todos a una educación gratuita, pública, de calidad. Está presente en 97 países y entre sus miembros figuran organizaciones de base, sindicatos de docentes, grupos por los derechos de la infancia y ONGs internacionales; su misión es asegurar que los Estados actúen sin demora en la realización del derecho de todos a una educación gratuita, pública y de calidad.