



Rendimiento en lectura en contextos postcoloniales y el efecto en la enseñanza en una segunda lengua

POR SARAH HOWIE (UNIVERSITY OF PRETORIA, SUDÁFRICA) Y MEGAN CHAMBERLAIN (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, NUEVA ZELANDA)¹

RESUMEN

El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés) 2011, de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés), aportó pruebas que indicaban las diferencias en rendimiento lector de los estudiantes que hablaban el idioma de la prueba en casa y que no en muchos países incluida una selección de “países postcoloniales” participantes. La colonización de estos países por diferentes naciones europeas ocurrió desde principios del s. XVII hasta el s. XIX. El idioma de la nación colonizadora fue en la mayoría de los casos impuesta (formal o informalmente) a población/es indígena/s y se convirtió en la(s) lengua(s) oficial(es) (legalmente o por extensión del uso) del país. Estos países presentan ahora retos para encontrar un equilibrio apropiado entre tener políticas que apoyen y valoren las lenguas indígenas y patrimoniales, y políticas que promuevan y apoyen la(s) lengua(s) oficial(es) o colonizadora(s). No es extraño que, en países como Australia, Canadá o Nueva Zelanda, la(s) lengua(s) colonizadora(s) dominante(s) sean vistas con un mayor valor, particularmente cuando se apoya a nuevos inmigrantes sin conocimientos lingüísticos de la lengua local (colonizadora). Entender el efecto de las políticas lingüísticas, pasadas y presentes, es importante a la hora de interpretar los diferentes logros por países. Aunque más allá del alcance de este informe, países y sistemas que están desarrollando políticas lingüísticas para las poblaciones, especialmente para sus grupos minoritarios, pueden también aprender de las experiencias de estos países. De los 9 sistemas educativos analizados, el idioma de aprendizaje tenía una relación positiva con el rendimiento lector en la mayoría de los contextos postcoloniales y, en particular, en los contextos de habla inglesa, incluso cuando se tuvo en cuenta el contexto socioeconómico de los estudiantes.

CONTENIDOS

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
DATOS	2
MÉTODO	4
RESULTADOS Y DEBATE	5
DEBATE	8
IMPLICACIONES POLÍTICAS	9
REFERENCIAS	10
COLOFÓN	12

DEFINICIONES USADAS EN ESTE BRIEF

- Postcolonial: se refiere al período de tiempo tras el final del dominio colonial y, en este estudio, se refiere a los contextos donde ha habido ocupación y asentamiento por parte de Reino Unido, Francia y/o España.
- Lengua de la prueba: Idioma en el que los participantes son evaluados, siendo el idioma de la prueba principalmente la lengua de instrucción.
- Lengua del hogar: Idioma principal que hablan los estudiantes en casa; muchas veces referido como “lengua materna”, “primera lengua” o “lengua nativa”.
- Estudiantes de segunda lengua: estudiantes que asisten a la escuela donde la lengua vehicular no es su lengua de materna.

¹ Las opiniones vertidas en este artículo son las del autor y no necesariamente reflejan las del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.

INTRODUCCIÓN

En muchos países, se adoptaron idiomas y las lenguas nativas fueron sustituidas por los idiomas de los colonizadores (Ashcroft, Griffiths, & Tiffin, 2013), en particular aquellas de los países europeos. El idioma del país colonizador fue en su mayoría impuesto a la(s) población(es) indígena(s) (Heugh, 2009; Marky, 2011). Por tanto, el idioma es un área de negociación sustancial, debate e incluso conflicto, que lleva al dominio de las culturas y la resistencia en varias partes del mundo (Heugh, 2009; Chimbutane, 2011; McKinney, 2017). Claramente hay relaciones complejas entre el idioma y el poder (McKinney, 2017). Los países postcoloniales tienen el reto de encontrar un equilibrio entre apoyar y valorar las lenguas indígenas, y al tiempo que se continúan aplicando las políticas que subyacen de las creencias de que el (los) idioma(s) colonizador(es) tiene(n) más valor. La lengua del hogar de los estudiantes y docentes (donde no es la lengua de instrucción) puede ser considerada de importancia secundaria en educación (Marky, 2011) dando como resultado un cambio de código en las aulas donde hay multilingüismo (ver Gibson, 2003, para revisar casos en Hong Kong, Brunéi, Sri Lanka, Malta, Burundi, Botsuana, Sudáfrica y Kenia). Los debates postcoloniales están influenciados también por cuestiones como el género, la clase, las oportunidades educativas. Además, algunas sociedades pueden considerar a los niños como “lingüísticamente deficientes” (McKinney, 2017, p.4) cuando están aprendiendo una segunda lengua al tener un bajo rendimiento en el contexto escolar.

Investigaciones anteriores han notado la diferencia generalmente positiva en las asignaturas escolares entre aquellos lo suficientemente agraciados para aprender en su lengua del hogar y aquellos sin posibilidad o a los que se les ha negado (Heugh, 2009; Chimbutane, 2011; Makgamatha, Heugh, Prinsloo, & Winnaar, 2013; Marky, 2011). La iniciativa Educación para todos promovía el uso de la lengua del hogar como lengua de instrucción (UNESCO, 2015) y algunas investigaciones resaltan los beneficios de aprender en la lengua del hogar (Heugh, 2009; May, Hill, & Tiakiwai, 2004; McKinney, 2017). Sin embargo, mientras en muchos países esto es posible, no lo es en países con un largo pasado colonial (por una variedad de razones) donde, particularmente, los idiomas de países europeos (como Reino Unido, Francia, Países Bajos, Portugal y España) se impusieron a las poblaciones locales (Marky, 2011; McKinney, 2017; Milligan, & Tikly, 2016).

Sin una base común para comparar los efectos entre países, no ha habido una base empírica sobre la que juzgar los efectos de los idiomas colonizadores en la educación de las poblaciones indígenas. Estudios que investigan el papel del idioma se centran en el uso de datos de un solo país (Heugh, 2009; Hohepa, 2008; Makgamatha, *et al*, 2013; Marky, 2011).

El estudio tiene intención de explorar las relaciones entre el lenguaje del hogar y el rendimiento en lectura en el contexto de diferentes idiomas de instrucción en una variedad de contextos postcoloniales.

Esto se realizó aplicando dos técnicas estadísticas para analizar la relación entre hablar la lengua de la prueba en casa y el rendimiento en lectura, como se midió en la IEA en PIRLS 2011 en una selección de países postcoloniales. Estos países tienen una serie de políticas lingüísticas para apoyar la recuperación de lenguas y conservación de la herencia cultural, y proporcionar apoyo a los inmigrantes recientes que están aprendiendo la lengua oficial o principal del país.

La política y práctica de ser la lengua del hogar de los estudiantes la lengua de instrucción en las escuelas (y por tanto el (los) idioma(s) de la prueba PIRLS) varía considerablemente en los diferentes sistemas educativos. En este estudio, aunque se recogió información adicional sobre etnicidad/identidad étnica y relacionada con el idioma de los estudiantes en preguntas específicas del país en algunos sistemas educativos (por ejemplo, Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica), esto no parece ser el caso en todos los sistemas educativos de esta investigación. Los informes de los estudiantes sobre la frecuencia del uso de la lengua de la prueba en casa, una variable común en todos los países fue seleccionada en última instancia para ilustrar la relación con el rendimiento.²

Los países (referidos también como sistemas educativos) representativos de antiguas colonias de potencias europeas (Reino Unido, Francia y España) fueron seleccionados por inclusión, donde el inglés, francés o español era la lengua de instrucción. Esto dio como resultado la selección de Australia, Nueva Zelanda y Singapur (inglés en Asia), Botsuana y Sudáfrica (inglés en África), Canadá (inglés and francés en América), y Colombia y Honduras (español en América). Sudáfrica participó en PIRLS como participante de referencia en el estudio y, por tanto, administró PIRLS en 5.º grado solo en dos de las 11 lenguas de instrucción (afrikáans e inglés). Honduras y Botsuana evaluaron estudiantes de 6.º, y no de 4.º grado. La provincia canadiense de Quebec fue también un participante de referencia, y se incluye aquí a al ser una región donde el francés es la lengua dominante.

La situación de cada país es única en términos de su historia colonial, contexto postcolonial y su experiencia con las poblaciones nativas. Es más, hay una diversidad dentro de cada país, ya que las poblaciones nativas no son necesariamente homogéneas en términos de su lengua y cultura, algunos grupos tienen un perfil más destacado al tener un peso demográfico mayor en la población del país. En algunos países y sistemas educativos puede haber un incremento de los inmigrantes, por tanto, es importante tener estos factores en cuenta cuando se interpretan los resultados. De manera efectiva, esto significa que no es relevante comparar los resultados entre países, y demuestra el valor de llevar a cabo este tipo de análisis por país.

2 Progenitores / cuidadores también dan información sobre los idiomas hablados en casa, sin embargo, usar esto como fuente de análisis para todos los países era problemático dado el nivel de no respuesta de algunos países.

DATOS

PIRLS es una evaluación internacional sobre comprensión lectora en 4.º grado que tiene lugar cada cinco años desde 2001. En 2011, muestras representativas nacionales de 49 países (y nueve sistemas educativos o regiones) participaron en PIRLS y prePIRLS³ (ver Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012a, p.5).

Los datos por país de 9 sistemas educativos fueron la fuente de la base de datos internacional de PIRLS 2011 (para más detalles, referir a Foy, & Drucker, 2013a. Para cada uno de los nueve países/sistemas educativos, establecimos una lengua de contexto, denominada idioma(s) oficial(es), idioma principal, número de lenguas nativas y otras lenguas habladas comúnmente (Tabla 1).

Tabla 1: Lenguas (oficial, nativa, u otras lenguas principales) habladas en países/sistemas postcoloniales

País/sistema educativo	Idioma oficial y/o lengua(s) nativa(s)	Ejemplos de otras lenguas (mayoría inmigrantes/lenguas ancestrales)
Australia	Lengua principal (por uso generalizado): inglés 214 lenguas nativas	vietnamita, cantonés, italiano, griego, mandarín, árabe
Botsuana	Oficial: inglés, setswana 25 lenguas nativas	chino, sesotho, sepedi, isiXhosa, isiZulú, gujaratí
Canadá	Oficial: inglés (en algunas provincias, es de facto lengua oficial) e francés 77 lenguas nativas (en Nunavut y Territorios del Noroeste, se ha dado estatus oficial a las lenguas nativas)	árabe, punjabi oriental, mandarín, portugués, español
Quebec	Oficial: francés 6 lenguas nativas	inglés
Colombia	Oficial: español 65 lenguas nativas (estas lenguas son reconocidas como oficiales en sus respectivos territorios)	inglés, catalán, vlax romaní, francés, alemán
Honduras	Oficial: español 8 lenguas nativas	árabe, armenio, chino yué
Nueva Zelanda	Oficial: maorí ("Te Reo", nativa), lengua de signos NZ De facto oficial (debido a su amplio uso): inglés	samoano, otras lenguas de las islas del Pacífico (como el tongano); hindú, mandarín, otras lenguas asiáticas (como el tagalo); afrikáans, árabe
Singapur	Oficial: inglés, malayo (también, la lengua nacional), mandarín, tamil	hindú, hokkien, telugu
Sudáfrica	Oficial: afrikáans, inglés, isiNdebele, isiXhosa, isiZulú, sepedi, sesotho, setswana, siswati, tshivenda, xitsonga	hindú, tamil, portugués, griego

Fuentes: Baker & Prys-Jones (1998); Mullis, Martin, Minnich, Drucker, & Ragan (2012b); Lewis, Simons, & Fennig (2016).

3 PrePIRLS, conocido ahora como PIRLS Literacy, es equivalente a PIRLS en alcance y refleja el mismo concepto de lectura que. Se introdujo en PIRLS 2011 para ampliar la evaluación eficaz de la competencia lectora en el extremo inferior de la escala de logro. En los países en los que sus estudiantes de 4.º grado todavía están desarrollando destrezas lectoras básicas pueden participar en PIRLS Literacy y aún así que sus resultados se incluyan en la escala de rendimiento de PIRLS como pasó en PIRLS 2016.

MÉTODO

Fase 1

En PIRLS 2011, se preguntó a los estudiantes sobre el uso del idioma en el que la prueba PIRLS se administraba. Se les pidió que respondiesen en una escala de 3 puntos con qué frecuencia hablaban el idioma de la prueba: “siempre/casi siempre”, “algunas veces”, o “nunca”.⁴ Las respuestas del grupo de frecuencia inferior (los dos últimos) se combinaron y compararon con el de alta frecuencia.

Se aplicaron técnicas de regresión lineal para estimar la (media) diferencia entre los dos grupos de estudiantes. El rendimiento en lectura era la variable dependiente, y por intercepto (B00) era la media estimada de la puntuación en lectura para los estudiantes que a “a veces o nunca” utilizaban el idioma de la prueba en casa. La diferencia entre las categorías de los dos idiomas por el primer coeficiente de regresión (B01). Un test-t se llevó a cabo para determinar si la diferencia entre los dos grupos era estadísticamente significativa (Tabla 2).⁵

Para asegurar que el estatus socioeconómico (ESE) no llevaba a equívoco en la relación entre el rendimiento en lectura y el idioma hablado en casa, un equivalente del estatus socioeconómico, la variable ordinal “libros en casa”, fue añadida después en el primer modelo, antes de “idioma de la prueba hablado en casa”.

El número de “libros en la casa” se valoró en el cuestionario del estudiante con estimaciones dadas en una escala de cinco puntos (1 = “ninguno o muy pocos (0–10 libros)”); 2 = “una estantería (11–25)”); 3 = “una librería (26–100)”); 4 = “2 librerías (101–200 libros)”); and 5 = “3 o más librerías (más de 200 libros)”. Este equivalente de ESE es un indicador estable utilizado durante mucho tiempo para el ESE y que se ha utilizado en los estudios de la IEA^{6, 7} (Brese, & Mirazhchysk, 2013; Caro & Cortes, 2012). Este método se repitió después para cada uno de los idiomas utilizados en un país.

El paquete de software estadístico SAS (Instituto SAS, 2012) se utilizó para llevar a cabo todos los análisis. Una macro hecha a medida, JACKREGP, descrita en la guía de usuario de PIRLS 2011 fue incluida para tener en cuenta la metodología de valor plausible y

el complejo diseño del estudio en PIRLS (ver Foy, & Drucker, 2013a, pp. 39–75).

Fase 2

PIRLS ni está diseñado para medir el fracaso, ni para identificar los estudiantes que no pueden leer (decodificar). PIRLS se diseñó para evaluar la destreza en comprensión lectora de los estudiantes y por tanto es capaz de discriminar entre aquellos estudiantes que demuestran tener muy bien desarrollada la comprensión lectora para su edad y aquellos cuya comprensión lectora es pobre.

Con PIRLS, es posible identificar las características de los estudiantes con un rendimiento bajo. La definición de rendimiento bajo es específica de cada país. Por ejemplo, no llegar a la media de referencia internacional de PIRLS puede ser un punto definitorio para algunos sistemas, como Australia o Nueva Zelanda, por el tipo de destrezas y procesos de comprensión que ese grupo particular de estudiantes ha tenido dificultad en demostrar en PIRLS y cómo esto se relaciona con las expectativas curriculares para estudiantes de un sistema educativo en el nivel de primaria media (ver los informes nacionales australianos y neozelandeses, Thomson, Hillman, Wernert, Schmid, Buckley, & Munene, 2012, p. 17; Chamberlain, 2013, pp. 54–58).

Para ilustrar mejor la relación entre utilizar el idioma de la prueba en casa y el rendimiento, para cada sistema educativo se utilizó el vigésimo quinto percentil como límite superior para definir un grupo de estudiantes que eran “el grupo de los de bajo rendimiento”⁸. Las probabilidades de que los estudiantes que no hablan el idioma de la prueba con poca frecuencia estén en este grupo fueron comparadas con las de los estudiantes que sí lo hablan con frecuencia en casa tenidos en cuenta en este grupo.⁹ De aquí, pudimos determinar un tipo de tamaño efecto o ratio de probabilidades (RP), para cada sistema educativo.¹⁰ Si la RP era mayor que 1, era más probable que sucediese el evento que o lo hiciese (esto es: estudiantes que no hablaban la lengua del hogar o la hablaban con poca frecuencia tenían más probabilidades de tener bajo rendimiento); si la RP era menos de 1, entonces era menos probable, sobre todo si la RP se acercaba a cero.

4 Las opciones de respuesta (internacional) fueron formuladas como “siempre o casi siempre hablo <idioma de la prueba> en casa”; “Algunas veces hablo <idioma de la prueba> y a veces hablo otro idioma en casa”; y “Nunca hablo <idioma de la prueba> en casa”.

5 Donde 0 = siempre o casi siempre hablo el idioma de la prueba; y 1 = siempre o casi siempre hablo el idioma de la prueba)

6 Esta información también es recogida por el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) y se usa en su índice de recursos económicos sociales y culturales.

7 Seis de los nueve sistemas educativos mostraron una clara relación positiva entre rendimiento y el número de libros en casa. Las excepciones fueron Botswana, Colombia y Honduras, donde el patrón curvilíneo, con los grupos indicando el mayor número de libros en casa (más de 100) normalmente conseguían resultados más bajos que los estudiantes que indicaban menos libros en casa (26–100).

8 Esto es, 25 % de los estudiantes que consiguieron puntuaciones por debajo de este punto y 75 % de los estudiantes consiguieron puntuaciones por encima de este punto.

9 Las posibilidades, como una probabilidad, son una forma de representar la ocurrencia de que algo suceda. La relación entre los dos es que las posibilidades de que un evento ocurra es la relación entre la probabilidad de que el evento ocurra y la probabilidad de que el evento no ocurra.

10 STATTOOL, un programa SAS hecho a medida se usó para realizar los cálculos. El programa tenía en cuenta el diseño del estudio, el peso de la muestra y los cinco valores plausibles.

Tabla 2: Porcentaje de estudiantes que hablan el idioma de la evaluación PIRLS en casa y la diferencia de rendimiento medio entre los resultados de los estudiantes que hablan el idioma de la prueba o no lo hablan.

País/ sistema educativo	Idioma de la prueba en PIRLS	Estudiantes que siempre/casi siempre hablan el idioma de la prueba en casa (%)	Estudiantes que a veces /nunca hablan el idioma de la prueba en casa (%)	Diferencia de rendimiento medio entre los estudiantes en dos categorías de lengua del hogar (ES)	¿Es significativa la diferencia entre la media de resultados?
Australia	Inglés	79	21	18 (4.8)	▲
Botsuana	Inglés	10	90	-9 (11.2)	●
Canadá	Inglés y Francés	74	26	11 (1.8)	▲
Colombia	Español	88	12	-1 (7.4)	●
Honduras	Español	92	8	6 (12.6)	●
Nueva Zelanda	Inglés y Maorí	74	26	43 (4.9)	▲
Singapur	Inglés	32	68	30 (3.1)	▲
Sudáfrica	Inglés y Afrikáans*	43	57	60 (8.6)	▲
<i>Participante de referencia</i>					
Quebec	Francés e Inglés	73	27	5 (3.1)	●

Notas: ES = Error estándar de la diferencia. Establecimos el nivel fijado en $\alpha = 0.05$ para comparar las diferencias entre el promedio (media) de resultados.

▲ Indica que los estudiantes que siempre/casi siempre hablan el idioma de la prueba en casa consiguen resultados significativamente mejores que los estudiantes que a veces/nunca hablan el idioma de la prueba en casa.

● Indica que no había diferencia significativa entre los estudiantes que siempre/casi siempre hablan el idioma de la prueba en casa y aquellos que a veces/nunca hablan el idioma de la prueba en casa.

* Afrikáans es una lengua derivada del holandés.

Fuente: Base de datos internacional de PIRLS 2011. Metodología descrita por Foy & Drucker (2013a).

RESULTADOS Y DEBATE

Para asegurar que las poblaciones de estudiantes de mediados de la primaria serían capaces de formar parte de PIRLS y eran excluidos basándonos en la lengua de instrucción, tres de los países/sistemas educativos postcoloniales administraron la prueba en más de un idioma: Canadá (incluido Quebec), Nueva Zelanda y Sudáfrica.

La mayoría de los estudiantes en los nueve países/sistemas educativos examinados completaron la evaluación PIRLS en un idioma que siempre hablaban en casa, con la excepción de Botsuana, Singapur y Sudáfrica (ver Tabla 2). En esto tres casos, la mayoría de los estudiantes estaban aprendiendo una segunda lengua.¹¹

Los menores e Botsuana entren en el centro y empiezan a aprender setswana, y después cambian para aprender inglés desde 2.º grado. La mayoría de los estudiantes en Sudáfrica cambian de una lengua africana en 4.º grado, afrikáans o inglés, un modelo de bilingüismo aditivo. Ser educado en su primera lengua es una práctica estándar para cada estudiante (Howie, & Van Staden, 2012, p. 607). En Sudáfrica, el inglés

¹¹ Los estudiantes también pueden hablar una primera lengua, pero el aprendizaje académico se hace en la segunda.

(primera lengua adicional) se ha introducido recientemente como obligatoria para personas de habla no inglesa desde 1.º grado (Departamento de Educación Básica, 2011), aparentemente como apoyo a la transición. Sin embargo, en Singapur, el inglés es el medio de instrucción para todas las asignaturas del colegio desde 1.º grado, un modelo de inmersión total, acompañado con una política de educación bilingüe para alentar a los estudiantes a ser competentes en inglés; el inglés es la lengua de la administración y hablada normalmente por los singapurenses junto con su lengua materna, si no es el inglés (Ang, Chan, Foo, Ng, Pang, Poon, Saharudin, & Wong, 2012, p. 567).

Una característica importante del sistema educativo de Nueva Zelanda es la educación con el maorí como lengua vehicular, derivada de los esfuerzos del pueblo maorí para ayudar a conservar su lengua y su cultura. Solo una pequeña parte de los estudiantes de Nueva Zelanda (2 %) fueron examinados en PIRLS en maorí¹². Estos estudiantes aprendían en maorí, ya fuese en un centro de inmersión completa o en una clase de inmersión en un centro con el inglés como lengua vehicular. (ver Chamberlain 2012).¹³ La educación formal o académica en inglés para estudiantes en entornos donde tiene el maorí como lengua vehicular a veces comienza en el cuarto año de escolarización, pero suele ser más probable que se demore hasta el séptimo año de escolarización; los menores serán ya angloparlantes (Hill, 2016).

En cada país/sistema educativo los estudiantes fueron asignados por respuesta a dos categorías generales del idioma del hogar, y la diferencia media de rendimiento entre los estudiantes se calculó para estos dos grupos lingüísticos (Tabla 2).

Los sistemas educativos en los que los estudiantes completaron la prueba en un idioma que era el que hablaban frecuentemente (siempre/casi siempre) tendían a hacerlo mejor que aquellos que rara vez (a veces o nunca) hablaban el idioma en casa, con cuatro excepciones destacables. Botsuana, Colombia, Honduras y Quebec mostraron diferencias no significativas en el rendimiento entre estos sus dos grupos de estudiantes.

¿Cómo es el rendimiento en lectura, comparando los sistemas, cuando tenemos en cuenta el estatus socioeconómico y el idioma de la prueba?

La diferencia entre estudiantes que el idioma de la prueba y aquellos que lo hacen a veces o nunca se calculó después de tener en cuenta el ESE usando como indicador el número de libros en casa (Figura 1).

Después de tener en cuenta los posibles efectos confusos del ESE y repitiendo el análisis para tener en cuenta el idioma de la prueba, los sistemas educativos revelaron que parecía haber un efecto lingüístico considerable. Para siete de los nueve sistemas educativos, los estudiantes que hablaban con frecuencia el idioma de la prueba en casa tenían resultados más alto de media que los que la hablaban a veces o nunca. Botsuana era todavía una excepción. Sus estudiantes que hablaban el idioma de la prueba, inglés, en casa tenían una media de 13 puntos más baja que los que a veces o nunca hablaban inglés en casa, sin embargo, la diferencia no era todavía estadísticamente significativa. En Sudáfrica, la diferencia entre grupos de estudiantes de lengua materna examinados en afrikáans fue notablemente menor que la diferencia observada para los estudiantes evaluados en inglés. Esto ocurre en menor medida en Nueva Zelanda (inglés) y en Singapur (inglés), donde la diferencia media era de al menos 20 puntos, lo que equivale a medio año en términos de educación.¹⁴ En el caso de los estudiantes sudafricanos, la diferencia era tan grande para aquellos aprendiendo y siendo examinados en inglés, y los que no hablaban o hablaban a veces en casa inglés, que podía ser equivalente a dos años de aprendizaje.

¿Cuál es la magnitud de la varianza explicada solo por el idioma de la prueba?

Los resultados revelaron que el idioma hablado por los estudiantes importa en la mayoría de los sistemas educativos. Con solo un factor para explicar el rendimiento de los estudiantes, en la mayoría de los sistemas educativos, este contribuyó mayormente en los sistemas evaluados en inglés con un 16 % de la varianza de la puntuación debida a este factor en el caso de los estudiantes de Nueva Zelanda evaluados en inglés, y un 14 % para los estudiantes singapurenses. El idioma de la prueba parece importar al menos en Botsuana, una excepción en los sistemas educativos que proporcionan instrucción en inglés y los sistemas que evalúan en español.

¿Cuáles son las probabilidades de que un estudiante que no hablase el idioma de la prueba en casa fuera un alumno de bajo rendimiento??

En cada sistema educativo, las probabilidades (y *odds ratios*) fueron estimadas como que un estudiante que no hablaba o rara vez hablaba el idioma de la prueba en casa consiguió por debajo del percentil 25.º del sistema educativo (Tabla 3).

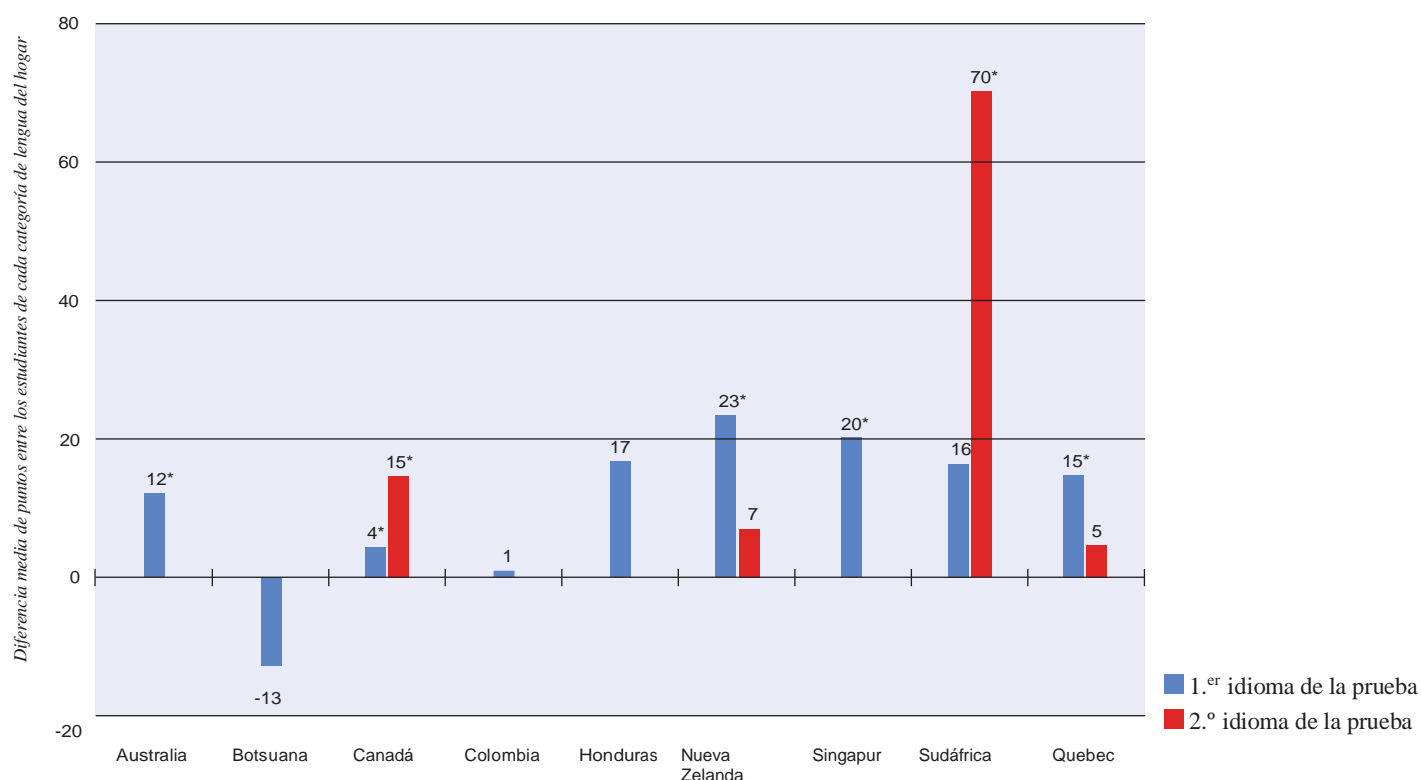
En todos, excepto un sistema educativo (Botsuana), las *odds ratios* eran mayores que 1, lo que indica que la posibilidad de estar entre los estudiantes de bajo rendimiento era mucho mayor para los estudiantes que rara vez o nunca hablaban el idioma de la en casa que para los estudiantes que lo hablaban.

12 Cuando tuvo lugar PIRLS 2011, los estudiantes maoríes eran más de un quinto (22 %) de la población de la primaria media de Nueva Zelanda; la mayoría aprendía inglés en escenarios con el inglés como lengua vehicular y lo hablaban en casa.

13 El maorí se puede aprender como “segunda lengua” como los menores aprenden japonés o francés.

14 Los estudios internacionales consideran 40 puntos como equivalentes a un año en términos de educación (Howie, 2015; OCDE, 2016, pp. 63-64).

Figura 1: La diferencia media entre los estudiantes que hablan con frecuencia el idioma de la prueba y los que a veces o nunca, y el idioma de la prueba



Notas: *La diferencia media es estadísticamente significativa; nivel de significación establecido en $\alpha = 0.05$ para comparar las diferencias entre las medias de puntuación para estudiantes en cada agrupación por idioma del hogar/idioma de la prueba.

Canadá: 1.er idioma de la prueba 72 % (inglés) de los estudiantes; 2.º idioma de la prueba 28 % (francés) de los estudiantes; Nueva Zelanda: 1.er idioma de la prueba 98 % (inglés), 2.º idioma de la prueba 2 % (maorí; la diferencia calculada para el maorí se basa en una pequeña muestra, y se presenta solo con propósitos ilustrativos); Sudáfrica, 1.er idioma de la prueba 39 % (afrikáans), 2.º idioma de la prueba 61 % (inglés); Quebec 1.er idioma de la prueba 36 % (Inglés); 2.º idioma de la prueba 63 % (francés).

Fuente: Base de datos internacional de PIRLS 2011. Metodología descrita por Foy & Drucker (2013a).

Tabla 3: Probabilidades y odds ratio de que un estudiante sea de bajo rendimiento cuando habla el idioma de la prueba rara vez o nunca en casa

País/sistema educativo	Probabilidad (%) de no hablar idioma de la prueba y tener una puntuación menor de percentil 25.º	Probabilidades de no hablar el idioma de la prueba y tener una puntuación menor de percentil 25.º	Odds ratio (OR)
Australia	31	0.44	1.43
Botsuana	23	0.30	0.57 *
Canadá	30	0.42	1.42
Colombia	28	0.39	1.26 †
Honduras	32	0.47	1.57 †
Nueva Zelanda	37	0.59	2.31
Singapur	29	0.40	1.98
Sudáfrica	29	0.40	2.09
Quebec	28	0.39	1.28

Notas: La odds ratio (OR) es la proporción de las probabilidades de ser un estudiante de bajo rendimiento y no hablar el idioma de la prueba en comparación con las probabilidades de ser un estudiante de bajo rendimiento y hablar el idioma de la prueba.

* Para Botsuana: las probabilidades de hablar el idioma de la prueba en casa y tener bajo rendimiento eran mayores que las de no hablar el idioma de la prueba en casa ($OR < 1$).

... Aunque las odds ratios eran mayores que uno 1 en Colombia, Honduras y Quebec no eran estadísticamente significativas (porque los intervalos de confianza para las OR incluían el valor de 1).

DEBATE

En siete de los nueve sistemas educativos postcoloniales, la mayoría de los estudiantes informaron que con frecuencia (siempre/casi siempre) hablaban el idioma de la prueba. Las tres excepciones fueron Botsuana, Singapur y Sudáfrica. De acuerdo con los resultados globales de PIRLS 2011, como es evidente para Foy y Drucker (2013c), estudiantes que fueron evaluados (e instruidos) en el mismo idioma que hablaban en casa tendían a tener mejores rendimientos en competencia lectora que quienes lo hablaban con menos frecuencia o no lo hablaban, aunque había excepciones en contextos donde se hablaba inglés (Botsuana) y aquellos donde se hablaba español (Colombia y Honduras). Sabemos también que los estudiantes que a veces o nunca hablaban el idioma de la prueba o instrucción en casa era más probable que estuviesen entre los de bajo rendimiento en su país que sus semejantes que hablaban el idioma de la prueba en casa.

Sin embargo, este tipo de análisis es limitado, ya que no proporciona más información sobre este grupo de estudiantes. Por ejemplo, ¿son los estudiantes nativos los que hablan principalmente una lengua nativa en casa? ¿Son estudiantes nacidos en otro país y con una llegada relativamente “reciente” al país? ¿Son menores procedentes de un entorno inmigrante los que hablan su lengua ancestral? Es más, es importante recordar que hablar otra lengua en casa no impide a los estudiantes de sacar Buenos resultados; no tenemos información sobre el nivel de bilingüismo de los estudiantes (multilingüismo) o si son bilaterales, pero hay evidencia amplia de que el bilingüismo y la adquisición de un idioma adicional es un activo y no un déficit en el aprendizaje (Baker, & Prys-Jones, 1998). Por ejemplo, en este estudio, mientras el 68 % de los estudiantes de Singapur que a veces o nunca hablaban otro idioma en casa, según sus progenitores/cuidadores, el 82 % de ellos era capaz de hablar inglés al entrar en la escuela (Mullis et al. 2012a, p. 118). Mientras hay países en muchas regiones del mundo que ven el bilingüismo como la norma, la practica dominante es todavía el monolingüismo. Esto puede conducir a dificultades para inmigrantes en nuevos entornos con un idioma diferente del oficial o principal del nuevo país (ver por ejemplo Baker, & Prys-Jones, 1998, p. 10)

La información se recogió de los progenitores/cuidadores sobre el estatus inmigrante de los estudiantes de PIRLS, pero tener una que puede ser respondida desde el punto de vista de los estudiantes sería muy aconsejable, dado que los progenitores/cuidadores tienen a responder con menos frecuencia que los estudiantes. Aunque los países y sistemas pueden elegir este tipo de preguntas (como pregunta nacional solo), esto permitiría un análisis comparado para por lo menos desentrañar la complejidad que rodea el estatus inmigrante de los estudiantes: sean o no estudiantes “nuevos” en una lengua o hablen una lengua ancestral mediante este sistema de mantenimiento.

Se preguntó a los progenitores/cuidadores de los estudiantes que tomaron parte en PIRLS una serie de preguntas (como que lengua se hablaba con más frecuencia en casa). Las preguntas estaban ligadas al (los) idioma(s) de la evaluación PIRLS, y ofrece la oportunidad de



recoger información sobre los idiomas más hablados en un país. Colombia y Honduras, por ejemplo, incluyen una opción donde puede contestar que habla una lengua aborigen.¹⁵ Ni Australia ni Canadá preguntan específicamente a progenitores/cuidadores sobre una lengua aborigen, aunque la opción “otro idioma” puede ser recogido en la respuesta (Foy, & Drucker, 2013b).

No es obvio que muchos estudiantes en esta pequeña muestra de contextos postcoloniales están aprendiendo en una lengua indígena, con las lenguas coloniales ampliamente utilizadas como las principales lenguas de instrucción. Sin embargo, según Castellanos (2012), la mayoría de los grupos étnicos hondureños reciben educación tanto en su propio idioma nativo como en español en las escuelas públicas; curiosamente, casi todos los estudiantes hondureños de PIRLS informaron que hablaban español en casa. Sin embargo, el panorama está mezclado entre los sistemas con el inglés/francés. Por ejemplo, en el Canadá, los entornos educativos para estudiantes indígenas¹⁶ son más complejos, y muchos aprenden en sus comunidades, mientras que otros aprenden en escuelas primarias y secundarias públicas en ciudades y pueblos (Consejo de Ministros de Educación, n.d.). Muchas escuelas de las Primeras Naciones ofrecen algún tipo de programa de aprendizaje de lenguas indígenas, mientras que algunas ofrecen educación en programas de inmersión completa (Asamblea de las Primeras Naciones, 2012).

¹⁵ China Taipei incluye también una categoría de respuesta para hablar una lengua aborigen.

¹⁶ Incluye a los pueblos de las Primeras Naciones, los inuit y los métis.

Sin embargo, las escuelas indígenas no se incluyeron en PIRLS 2011 (Joncas, & Foy, 2012). En Botsuana, Sudáfrica y Nueva Zelanda, la educación se ofrece en lengua indígena por parte de todo el período de escolarización, en Botsuana y Sudáfrica, esto es sólo durante 1-3 años, mientras que en el caso de Nueva Zelanda, las escuelas que utilizan el maorí como lengua vehicular pueden enseñar a los estudiantes en la lengua indígena durante toda la escolarización (y en la educación terciaria), así como en entornos duales donde las clases de inmersión en maorí coexisten en las escuelas con el inglés como lengua vehicular, aunque el número de estas escuelas y estudiantes es relativamente pequeño. Tanto Sudáfrica como Nueva Zelanda ofrecen evaluación en la(s) lengua(s) indígena(s).

En un mundo cada vez más diverso, en el que se está produciendo una importante migración en los entornos urbanos a nivel internacional, es necesario prestar mayor atención a los modelos de idiomas en la educación, en particular en los contextos postcoloniales. Hay una mayor variedad de modelos lingüísticos utilizados en varios países, desde la inmersión total hasta el aumento de los grados de bilingüismo aditivo en la escuela primaria hasta las escuelas secundarias (Chimbutane, 2011; Hohepa, 2008; Hill, 2016; Marky, 2011). Sin embargo, incluso cuando las políticas lingüísticas están bien establecidas, es necesario seguir examinando las políticas lingüísticas nacionales y las prácticas de aplicación, ya que a menudo existe un desajuste entre ambas (Trudell, 2016). Las decisiones políticas relativas al lenguaje no se han guiado necesariamente por la investigación sino más bien por el "pragmatismo político" (Chimbutane, 2011, pág. 21); al menos esta es la experiencia africana. Unas políticas y estrategias eficaces en materia de idioma en la educación pueden contribuir al bienestar y a superar las barreras pedagógicas, institucionales y sociales (Hohepa, 2008; Tikly, 2016), además de mejorar el rendimiento. Aunque el idioma es fundamental para el aprendizaje, rara vez se le da suficiente importancia en el debate internacional (Milligan, & Tikly, 2016). Hay muchos debates polarizados sobre el idioma en la

educación, sin embargo, la mayoría de los autores están de acuerdo en una cuestión, que "hay que hacer más para apoyar a los estudiantes que están luchando para aprender eficazmente" (Milligan, & Tikly, 2016, p. 277), en entornos de segunda lengua, así como la necesidad de desarrollar el dominio de los idiomas indígenas y mundiales.

Esta investigación dependía de la variable "libros en el hogar" como un indicador bien establecido para ESE, como se señala en la sección de metodología (Brese, & Mirazchiysk, 2013; Caro, & Cortes, 2012). Sin embargo, dados los recientes avances tecnológicos, la medida en que esta variable seguirá sirviendo como un indicador bueno y estable para el ESE en todos los países es discutible, al menos para aquellos sistemas en los que las formas digitales de lectura están fácilmente disponibles. Por último, de acuerdo con nuestra investigación, está claro que las políticas sobre idioma en la educación varían considerablemente en términos de sus características, objetivos y su aparente impacto en el rendimiento de la lectura en contextos postcoloniales. El desafío consiste en mantener los objetivos educativos centrales en el medio de la aplicación de la instrucción, obteniendo suficiente apoyo gubernamental sin permitir que las motivaciones políticas dominen el proceso. Además, es esencial que haya un conocimiento profundo de la ecología lingüística para que la aplicación de cualquier política lingüística tenga éxito. La literatura sugiere que es vital que los gobiernos consideren cuidadosamente las consecuencias de seguir adelante sin un plan o hacer cambios repentinos y abruptos que pueden resultar en un fracaso en el desarrollo de la política lingüística (Kaplan, & Baldauf, 2003) y la necesidad de una evaluación regular. Los estudios internacionales pueden desempeñar un papel importante proporcionando un mecanismo de supervisión independiente para esta necesidad; también pueden ayudar a los países a determinar qué estudiantes corren el riesgo de no lograrlo.

IMPLICACIONES POLÍTICAS

- Los países/sistemas educativos en contextos postcoloniales y los países con una gran población inmigrante nueva tienen que considerar y priorizar una variedad de opciones sobre el idioma en la educación. Por ejemplo, aunque un enfoque de inmersión pueda parecer eficaz en un sistema de ingresos más altos, como el de Singapur, no es necesariamente el caso de todos, y en particular de los sistemas de ingresos más bajos.
- En contextos en vías de desarrollo, la falta de acceso a los libros puede dificultar el desarrollo y el rendimiento de los niños en materia de lectura, por lo que el aumento del acceso a los libros en las escuelas y bibliotecas comunitarias es particularmente importante para los menores de bajo nivel socioeconómico.
- En muchos sistemas se requieren cada vez más consideraciones de justicia social en relación con el idioma en la educación y el uso de la lengua materna. Hay que hacer más para apoyar a los estudiantes que están luchando por aprender de forma eficaz, así como el desarrollo del dominio de las lenguas indígenas y mundiales.

El aprendizaje en una segunda (o incluso tercera) lengua es un proceso largo. Existe un volumen considerable de investigación que apunta a apoyar y fomentar la capacidad del alumno para utilizar su primera lengua cuando está aprendiendo en una segunda lengua. El alumno que al menos mantiene o sigue desarrollando el dominio académico de su primera lengua suele obtener mejores resultados en la segunda lengua que el estudiante que no ha mantenido su primera lengua.

- Los objetivos educativos de un país son fundamentales para cualquier política de idioma en la educación; éstos, junto con el conocimiento y la comprensión de la ecología del idioma, son esenciales para el desarrollo y la aplicación de la política. La utilización de datos procedentes de estudios como PIRLS y la realización de análisis secundarios pertinentes para los países podrían contribuir a mejorar la formulación de políticas en esta área.

REFERENCIAS

- Ang, C.L., Chan, L.S., Foo, S.F., Ng, H.B., Pang, E., Poon, C.L., Saharudin, S., & Wong, M-L. (2012). Singapur. In I. V. S., Mullis, M. O., Martin, C. A., Minnich, K. T., Drucker, & M. A. Ragan (Eds.). *PIRLS 2011 encyclopedia: education policy and curriculum in reading*, volume 2 (pp. 570–593). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Ashcroft, B., Griffiths G., & Tiffin, H. (2013). *Post-colonial studies: the key concepts*, London: Routledge.
- Assembly of First Nations. (2012). *A portrait of First Nations and education*. Factsheet. Chiefs Assembly on Education, Palais de Congrès de Gatineau, Gatineau, Quebec, Canada. Recuperado de: http://www.afn.ca/uploads/files/events/fact_sheet-ccoe-3.pdf.
- Baker, C., & Prys-Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brese, F. & Mirazchiyski, P. (2013). Measuring students' family background in large-scale international education studies. *IERI Monograph Series*, Special Issue No.2. Hamburg: IER Institute.
- Caro, D.H., & Cortes, D. (2012). Measuring family socioeconomic status: An illustration using data from PIRLS 2006. *Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments. IERI Monograph Series* volume 5 (pp. 9–33). Hamburg: IER Institute.
- Castellanos, R.R. (2012). Honduras. In I. V. S., Mullis, M. O., Martin, C. A., Minnich, K. T., Drucker, & M. A. Ragan (Eds.). *PIRLS 2011 encyclopedia: education policy and curriculum in reading*, volume 1 (pp. 273–285). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Chamberlain, M. (2012). New Zealand. In I. V. S., Mullis, M. O., Martin, C. A., Minnich, K. T., Drucker, & M. A. Ragan (Eds.). *PIRLS 2011 encyclopedia: education policy and curriculum in reading*, volume 2 (pp. 435–459). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Chamberlain, M. (2013). *PIRLS 2010/11 in New Zealand: An overview of findings from the third cycle of the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Chimbutane, F. (2011). Rethinking bilingual education in postcolonial contexts. *Southern African and Applied Language Studies*, 31(2), 271–279.
- Council of Ministers of Education. (n.d.). *Education in Canada: An overview*. Sacado de <http://www.cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/>.



- Department of Basic Education. (2011). *National curriculum and assessment policy statement Foundation Phase Grade 1-3: English first additional language*. Pretoria, Sudáfrica: Department of Basic Education.
- Foy, P., & Drucker, K. T. (Eds.). (2013a). *PIRLS 2011 user guide for the international database*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Foy, P., & Drucker, K. T. (Eds.). (2013b). *PIRLS 2011 user guide for the international database. Supplement 2*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Foy, P., & Drucker, K. T. (Eds.). (2013c). *PIRLS 2011 international database. Student questionnaire data almanac*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Gibson, F. (2003) Classroom codeswitching in post-colonial contexts: Functions, attitudes and policies. *Africa and Applied Linguistics*, 16(1), 38–51.
- Heugh, K. (2009). Into the cauldron: An interplay of indigenous and globalised knowledge with strong and weak notions of literacy and language education in Ethiopia and South Africa, *Language Matters. Studies in the Languages of Africa*, 40(2), 166–189.
- Hill, R. (2016). Transitioning from Māori-medium to English: Pursuing biliteracy. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(1), 33–52.
- Hohepa, M. (2008). Reading comprehension in Kura Kaupapa Māori classrooms: Whakawhānuitia te hinengaro. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 43(2), 73-87.
- Howie, S.J. (2015). *What do the IEA studies mean for developing countries education systems and educational research?* Keynote address. 6th IEA International Research Conference, Cape Town, 24–26 June 2015. Sacado de: <http://www.iea.nl/6th-iea-international-research-conference>.
- Howie, S.J., & van Staden, S. (2012). South Africa. In I. V. S., Mullis, M. O., Martin, C. A., Minnich, K. T., Drucker, & M. A. Ragan (Eds.). *PIRLS 2011 encyclopedia: education policy and curriculum in reading*, volume 2. (pp. 607-622). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Joncas, M., & Foy, P. (2012). Sample design in TIMSS and PIRLS. In M. O. Martin & I. V. S. Mullis (Eds.), *Methods and procedures in TIMSS 2011 and PIRLS 2011*. Recuperado de: http://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/TP_Sampling_Design.pdf.
- Kaplan, R.B., & Baldauf, R.B. (2003). *Language and language- in-education planning in the Pacific basin*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lewis, M. P., Simons, G.F., & Fennig, C.D. (Eds.). (2016). *Ethnologue: Languages of the world*, Nineteenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Recuperado de: <http://www.ethnologue.com>.
- Makgamatha, M., Heugh, K., Prinsloo. C.H., & Winnaar. L. (2013). Equitable language practices in large-scale assessment: Possibilities and limitations in South Africa, *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 31(2), 251–269.
- Marky, J-P. (2011). *Language and learning in a post-colonial context: The case of Haiti*. Doctoral Dissertations Available from Proquest. Paper AAI3465017. Recuperado de: <http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3465017>.
- May, S., Hill, R., & Tiakiwai, S. (2004). *Bilingual/immersion education: indicators of good practice. Final report to the Ministry of Education*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- McKinney, C. (2017). *Language and power in post-colonial schooling: Ideologies in practice*. London: Routledge.
- Milligan, L.O., & Tikly, L. (2016). English as a medium of instruction in postcolonial contexts: moving the debate forward. *Comparative Education*, 52, 277–280.
- Mullis, I.V.S., Martin, M. O., Foy, P. & Drucker, K.T. (2012a). *PIRLS 2011 International results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M. O., Minnich, C. Drucker, K.T., Ragan, M.A. (Eds.). (2012b). *PIRLS 2011 encyclopedia: Education policy and curriculum in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- OECD (2016). *PISA results (volume 1): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.
- SAS Institute. (2012). *SAS system for Windows (version 9.4)*. Cary, NC: Author.
- Tikly, L.P. (2016). Language-in-education policy in low-income, postcolonial contexts: Towards a social justice approach. *Comparative Education*, 52, 408–425.
- Thomson, S., Hillman, K., Wernert, N., Schmid, M., Buckley, S., & Munene, A. (2012). *Monitoring Australian Year 4 student achievement internationally: TIMSS and PIRLS 2011*. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Trudell, B. (2016). Language choice and education quality in Eastern and South Africa: a review, *Comparative Education*, 52, 281–293.
- UNESCO. (2015). *Global Monitoring Report. Education for All 2000–2015: achievements and challenges*. Paris: UNESCO.

IEA POLICY BRIEF

SOBRE LA IEA La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo., conocida como IEA, es un consorcio internacional independiente de instituciones nacionales de investigación y agencias nacionales, con sede en Ámsterdam. Su función principal es llevar a cabo estudios comparativos de rendimiento educativo a gran escala con el objeto de profundizar en un mejor entendimiento de los efectos de las políticas y prácticas dentro y entre los diferentes sistemas educativos.

Copyright © 2017 International

Copyright © 2017 Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)
Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación podrá ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación ni transmitida de forma alguna por ningún medio, ya sea electrónico, electrostático, cinta magnética, mecánico, fotocopia, grabación o cualquier otro sin la autorización del titular de los derechos.

Por favor, cite esta publicación como:

Howie, S., & Chamberlain, M. (2017, May). Reading performance in post-colonial contexts and the effect of instruction in a second language (Policy Brief No. 14). Amsterdam, The Netherlands: IEA.

ISSN: 2215-0196

Créditos de las fotos: CC0 Public Domain

Se pueden obtener copias de esta publicación en:

IEA Amsterdam
Keizersgracht 311

1016 EE Amsterdam

The Netherlands

Por email: secretariat@iea.nl

Website: www.iea.nl

 Follow us @iea_education

Anne-Berit Kavli

Presidenta de la IEA

Dirk Hastedt

Director ejecutivo

Andrea Netten

Directora de IEA Amsterdam

Gillian Wilson

Secretario de la IEA.

Director de publicaciones

Editor of the policy brief

David Rutkowski *Cento de Mediciones*

Educativas de la Universidad de Oslo (CEMO)

Traducción al castellano: Alicia González Merino

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Ministerio de Educación y Formación Profesional

Paseo del Prado, 28 • 28014 Madrid • España

INEE en Blog: <http://blog.intef.es/inee/> | INEE en Twitter: @educalNEE

NIPO: 847-20-191-8



GOBIERNO DE ESPAÑA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL



TRADUCCIÓN: Esta traducción no ha sido realizada por la IEA y, por lo tanto, no se considera una traducción oficial de la IEA. La calidad de la traducción y su coherencia con el texto original de la obra son responsabilidad exclusiva del autor o autores de la traducción. En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción, solo se considerará válido el texto de la obra original.

