



Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula



Elizabeth Coelho

Profesora of Ontario Institute for Studies in Education of University of Toronto
e.coelho@utoronto.ca



Judith Oller

Profesora del Departamento de Psicología de la Universitat de Girona
judith.oller@udg.edu



Josep Maria Serra

Profesor del Departamento de Psicología de la Universitat de Girona
josepm.serra@udg.edu

| Fecha de presentación: 14/10/2011 | Aceptación: 23/11/2011 | Publicación: 23/12/2011

Resumen

Los sistemas educativos europeos están afrontando en las últimas décadas numerosos retos relacionados con el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística. La necesidad de afrontar dicha diversidad requiere de planteamientos globales dirigidos al conjunto de la población en aras de construir una sociedad cohesionada lingüística, social y culturalmente. En este artículo exponemos algunos de los principales problemas que afectan a la formación inicial del profesorado por lo que se refiere a la gestión y el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística así como diferentes proyectos y enfoques que justamente tienen por objetivo establecer su formación competencial.

Palabras clave: formación inicial del profesorado, competencias docentes, diversidad lingüística y cultural, educación intercultural, escuela inclusiva

Resum

Durant les últimes dècades els sistemes educatius europeus estan fent front a nombrosos reptes relacionats amb el tractament de la diversitat cultural i lingüística de l'alumnat. Per tal de poder afrontar aquesta diversitat es fa necessari impulsar plantejaments globals que s'adrecin al conjunt de la població amb la finalitat de construir una societat cohesionada. A l'article exposem algunes de les principals dificultats relatives a la formació inicial del professorat en quan a la gestió i al tractament de la diversitat lingüística i cultural, així com diferents projectes i enfocaments que pretenen establir noves directrius per a la seva formació competencial.

Paraules clau: formació inicial del professorat, competències docents, diversitat lingüística i cultural, educació intercultural, escola inclusiva

Abstract

In recent decades, European educational systems are facing many challenges related to the treatment of cultural and linguistic diversity. The need to address this diversity requires new approaches to education; this in turn requires changes in the way we prepare teachers for the new reality they face in their classrooms. In this article we highlight some of the major problems that initial teacher training has to address in order to enable teachers to deal effectively, respectfully, and fairly with students whose linguistic and cultural background is different from their own. We also present several models for teacher education from Europe and North America based on clearly identified teacher competences for linguistic and cultural diversity.

Keywords: teacher preparation, teacher competences, linguistic and cultural diversity, intercultural education, inclusive schools



1. Introducción

La llegada de familias inmigrantes a España se ha incrementado de forma exponencial durante las dos últimas décadas, y ya representa un 12% (INE 2011), lo cual ha añadido más complejidad a la pluralidad existente en nuestro país. Fruto de esta creciente oleada migratoria se ha producido una progresiva incorporación de estudiantes cultural y lingüísticamente diversos en el sistema educativo español. Para este alumnado y sus familias la escuela es uno de los primeros espacios de contacto con la sociedad de acogida y, por eso, la educación aparece como uno de los factores decisivos para la integración de los hijos e hijas de las personas inmigrantes. En los países de recepción de inmigrantes la escuela es el principal espacio de socialización de los individuos y, por tanto, de transmisión cultural. Tanto los estudiantes inmigrantes como los procedentes de grupos mayoritarios tienen que desarrollar un buen nivel de competencia lingüística en las lenguas oficiales del país, adquirir los conocimientos necesarios para su desarrollo y participación activa en la sociedad, y aprender a compartir y a convivir con otros en un mundo esencialmente diverso y multicultural.

Si bien las políticas educativas en España han intentado dar respuesta al reto de la rápida recepción a gran escala de alumnado extranjero a través de la implementación de clases de acogida, de profesorado de apoyo lingüístico y de programas específicos de apoyo social y cultural - especialmente en las comunidades autónomas con mayor recepción de alumnado extranjero como en Cataluña, Madrid o Andalucía -, los problemas de integración e inclusión del alumnado inmigrante continúan persistiendo en la actualidad en nuestro sistema educativo (OECD¹ 2006, 2009; Instituto de Evaluación 2010). En particular, el fracaso escolar y los índices de abandono en secundaria continúan siendo más elevados para el alumnado procedente de minorías étnicas y culturales (Ministerio de Educación 2010).

Los resultados generales del alumnado español en las tres competencias evaluadas por PISA se mantienen similares a lo largo de los años, con unos 13 puntos de diferencia por debajo de la media de resultados de la OECD (Tabla 1). Los resultados del alumnado español de 15 años en comprensión lectora continúan estando muy lejos de los obtenidos en otros países europeos como Finlandia (536), Bélgica (506) o Holanda (508). Sólo Bulgaria, Lituania, Luxemburgo, la República Checa y Rumania obtienen peores medias que la española.

PISA 2009 también ha valorado los resultados del alumnado en función de la condición de inmigrante². La Figura 1 muestra como los promedios de los estudiantes nacidos en España son significativamente superiores a los del alumnado que llega desde otros países en las competencias evaluadas.

Sin embargo no todo son malas noticias para el sistema educativo español en el informe PISA 2009. Los datos analizados apuntan como el alumnado que vive en entornos sociales más desfavorecidos económicamente suele obtener mejores resultados que en otros países similares de la OECD, lo cual se debe sin duda al potencial inclusivo de la escuela española, que todavía se tiene que mejorar para no dejar a nadie atrás.

Si se quiere mejorar la atención educativa del alumnado inmigrante en las escuelas multiculturales debemos ayudar al profesorado a superar el reto de gestionar la diversidad lingüística y cultural en el aula, no tan solo ofreciendo servicios organizativos y de apoyo lingüístico en los centros, sino fundamentalmente mejorando la formación de los docentes y proporcionándoles recursos teóricos, metodológicos y organizativos que les permitan trabajar con más seguridad y autonomía. Esto ayudaría a revalorizar la figura del profesorado a nivel social y a luchar contra actitudes de rechazo ante la diversidad en el aula.

No debemos olvidar que la formación inicial y continuada del profesorado juega un papel clave en el rendimiento del alumnado inmigrante. El informe internacional de la OECD elaborado por Deborah Nusche (2009) señala

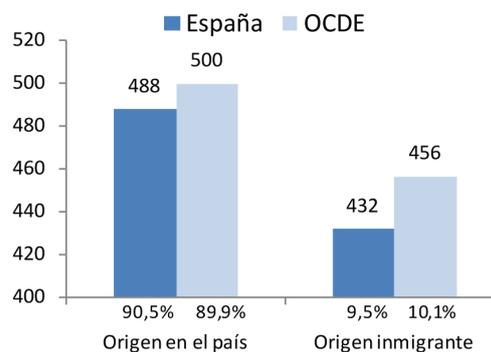


Figura 1. Rendimiento del alumnado en PISA 2009 en función del origen. Fuente original: Ministerio de Educación (2010: 109)

Competencias PISA		2000	2003	2006	2009	Diferencia OECD/España
Lectura	OECD	500	494	492	493	
	España	493	481	461	481	12 puntos
Matemáticas	OECD		500	498	496	
	España		485	480	483	13 puntos
Ciencias	OECD			500	501	
	España			488	488	13 puntos

Tabla 1. Evolución de los resultados globales de PISA (2000-2009)

¹ OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)

² El porcentaje de alumnos de origen inmigrante en el promedio OECD es del 10%, cifra prácticamente igual a la media española.

que la selección del profesorado en los centros educativos es uno de los principales factores que aseguran el éxito escolar del alumnado extranjero. Además, los estudios internacionales parecen señalar que la calidad de la enseñanza es uno de los factores escolares más importantes para garantizar el rendimiento escolar del alumnado, independientemente de su nivel socioeconómico y cultural de base (OECD 2005). Según el informe: “If migrant students are to succeed in education, their schools must be able to recruit high quality teachers who are effective in the classroom and who stay on the job for several years. There are three policy options that might help improve teaching in schools with high proportions of migrant students: (1) hiring more teachers so that every student receives more individualised pedagogical support, (2) increasing teacher pay to attract and retain high quality teachers, (3) increasing the share of migrant and ethnic minority teachers, who might be more willing and capable in educating migrant students”. (Nusche 2009:22)

Sin embargo, los datos del informe sobre el proyecto INTER (*Guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*), coordinado por María Teresa Aguado en el que se analizaban diez instituciones de educación superior de países europeos, señalan que la formación del profesorado en España está aún lejos de ofrecer un abordaje intercultural e incluso para la atención de la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes. Según Aguado (2006): “La diversidad no se considera usualmente desde una perspectiva amplia, sino asociada con situaciones deficitarias o dirigida a grupos específicos. Se considera que la etnia, el idioma y el origen actúan como variables que «dividen» el aula y se asume que son los únicos indicadores de diferencia cultural” (2006:72).

Si a este hecho se le suma que el profesorado más cualificado tiende a evitar el trabajo en escuelas multiculturales (Karsten et al. 2006) y que en numerosas ocasiones el alumnado más diverso se concentra en escuelas públicas con un alto elevado número de profesorado itinerante (que no tiene plaza fija y cambia cada curso o en medio del curso), podemos entender cómo las desigualdades pueden acabar reproduciéndose en la escuela.

Para evitar la creación de bolsas de exclusión y marginación, la escuela debe desarrollar un papel activo en la lucha contra las desigualdades del alumnado y debe promover la cohesión social y los valores democráticos. Para ello es esencial que el profesorado que trabaja en aulas cultural y lingüísticamente diversas tenga las competencias y las actitudes necesarias para poder dar respuesta a las necesidades del alumnado extranjero (Aguado 2006; Morales 2006). Si la responsabilidad del profesorado ya es enorme en relación a la promoción escolar y social del alumnado nativo, aún lo es más cuando abordamos el tratamiento de estudiantes procedentes de minorías, ya que a parte de las barreras culturales y lingüísticas que tienen que superar en la escuela y los institutos, deben además hacer frente a las desigualdades sociales, económicas y educativas que conlleva la migración a un nuevo país. Para este alumnado se multiplica el riesgo de exclusión social y, en consecuencia, creemos que los centros educativos y el territorio donde se ubican deben desempeñar conjuntamente un papel clave para evitarlo.

Así, como profesionales de la educación preocupados por los elevados índices de fracaso y abandono escolar del alumnado extranjero, creemos que tanto la formación del profesorado como la forma de gestionar la diversidad en las aulas son dos elementos imprescindibles para poder hablar

de integración social y escolar de este colectivo. Por ello, en este artículo revisamos los programas de formación inicial de profesorado que existen en España para comentar el tipo de abordaje que se hace de la diversidad cultural y lingüística del alumnado en los planes de estudio, y los comparamos con otros tipos de planteamiento que se realizan en otros países de Europa, de los Estados Unidos, y de Canadá. Y a partir de la reflexión que surge de nuestra experiencia docente y profesional proponemos una propuesta de contenidos formativos que ayuden a mejorar las competencias necesarias para trabajar de forma exitosa en aulas multiculturales y plurilingües.

2. La formación del profesorado ante la diversidad cultural en España

En el año 2004 varios autores pertenecientes a la Red Temática sobre la Educación Lingüística y la Formación de Enseñantes en Contextos Multiculturales y Multilingües publicaron un manifiesto al que se adhirieron diversas instituciones educativas universitarias que llevaba por título “*Multiculturalismo y plurilingüismo escolar. La formación inicial del profesorado de enseñanza obligatoria*” (AAVV 2004). El manifiesto pretendía constituir una reflexión sintética respecto a los retos que plantean los fenómenos de la multiculturalidad y el plurilingüismo a la institución escolar y al papel de las universidades en la formación del profesorado, con el objetivo de constituir un marco de referencia común para todos los centros universitarios del Estado español que tienen a su cargo la formación inicial del profesorado y, especialmente, para los centros universitarios bilingües del territorio que usaban dos lenguas oficiales.

Dicho manifiesto contenía tres epígrafes distintos: “Sociedad, lenguas y culturas”; “Escuela, lenguas y culturas” y, “Formación de enseñantes, multiculturidad y plurilingüismo”. En el tercer epígrafe el manifiesto recomienda lo siguiente (AAVV 2004:91-92):

- Los programas y cursos de formación de profesorado tienen que basarse en la enseñanza de conocimientos científicos, las creencias y los valores, y el ámbito de la experiencia práctica
- Los programas de formación de profesorado tienen que promover el desarrollo de la capacidad de descentralización respecto el etnocentrismo, el sociocentrismo y el egocentrismo – ya sean individuales o bien presentes en la sociedad – tan necesarios para promover la cohesión social y el respeto a la diversidad en la escuela
- Los formadores de futuros educadores deben crear oportunidades para el desarrollo de esta capacidad a lo largo del currículum de formación inicial. Por ejemplo, dentro de las áreas de sociología, psicología y desarrollo humano, el contenido puede ampliarse para promover una mayor comprensión de la sociedad, las lenguas y la cultura. También deberían repensarse las prácticas de los estudiantes, y las metodologías de observación y evaluación de la propia práctica educativa, de forma que incluyan criterios relacionados con la superación del etnocentrismo y el sociocentrismo, y que evaluaran la capacidad y las habilidades para promover el bilingüismo y el plurilingüismo en educación. Finalmente, debe haber un enfoque general para promover el desarrollo de habilidades personales e interpersonales que favorecieran la asunción de la noción de igualdad de derechos y de no discriminación

El manifiesto también recomienda que el futuro profesorado demuestre tener una buena competencia en la(s) lengua(s) oficial(es) y en otra lengua extranjera, un buen conocimiento en el campo de las ciencias del lenguaje, y cómo usarlo para la intervención didáctica en todas las áreas del currículum. Finalmente concluye con las siguientes palabras: (...) “Esperamos que la reestructuración de las titulaciones universitarias que se inicie en los próximos meses, así como la consiguiente modificación de los planes de estudio constituyan una buena ocasión para avanzar en la línea que proponemos”. (AAVV 2004:95).

Años después, antes de la implantación de los planes de estudio vigentes situados dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, el Ministerio de Educación y Ciencia de España publica las Ordenes ECI/3854/2007, ECI/3857/2007 y ECI/3858/2007 de 27 de diciembre, en las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria y las profesiones Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Dichas órdenes estipulan los niveles de competencia en lengua castellana, en la lengua oficial de la comunidad autónoma y en la lengua extranjera, y determinan también los módulos de formación básica, didáctico disciplinar y prácticum incluidas en la formación inicial de profesorado, así como sus competencias asociadas. Las siguientes competencias se asocian al tratamiento de la diversidad lingüística y cultural.

En relación a la formación de Maestros de Educación Infantil, la orden ECI/3854/2007 establece:

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos
- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión

En relación a la formación de Maestros de Educación Primaria, la orden ECI/3857/2007 establece:

- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos, que conformen los valores de la formación ciudadana

Sorprendente, en nuestra revisión de las orientaciones del Ministerio de Educación y Ciencia no hemos encontrado evidencia de la inclusión de contenidos y/o competencias relacionadas con el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Las directrices que hemos expuesto sitúan los pilares sobre los que las diversas universidades españolas han construido los planes de estudio que constituyen la formación inicial de los futuros maestros y profesoras de educación infantil, primaria y secundaria. El hecho en sí mismo de que dichas titulaciones tengan directrices garantiza la homogeneidad en la formación (en los grados de Infantil y Primaria, 210 de los 240 créditos totales que tienen la titulaciones vienen predeterminados). Sin embargo, haciendo un repaso de los planes de estudio de las titulaciones de Grado de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria vigentes en la actualidad en las principales universidades públicas de tres de las comunidades autónomas españolas en las que el fenómeno migratorio adquiere mayor importancia, la CA de Madrid (Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid), la CA Valenciana (Universitat de València, Universitat Jaume I, Universidad de Alicante) y la CA de Catalunya (Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat Rovira i Virgili, Universitat de Lleida) podemos concluir que, dicha formación inicial no es suficiente ni adecuada y, a ello si cabe, debemos añadir la clara sensación de haber perdido una gran oportunidad.

A pesar que los planes de estudio analizados no se hallan en el mismo grado de implantación, revisando la estructura de los planes de estudio citados podemos observar la presencia de asignaturas o módulos ligados a la *formación básica*, en los que de forma parcial se pueden encontrar descriptores y contenidos en su programa relacionados con el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística: *Sociedad, familia y escuela* (UdG, UAB, UdL), *Sociedad, familia y educación* (URV), *Sociología de la educación: cambios sociales, educativos y multiculturalidad* (UB), *Teoría y práctica de la escuela inclusiva* (UB), *Proyecto lingüístico de centro y plurilingüismo* (UAB), *Educación para la diversidad* (UJI), *La Educación en el mundo actual* (UJI), *Sociología de la Educación* (UV, UA, UAH, UCM, UAM), *Educación para la Igualdad y la Ciudadanía* (UAM), *Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa* (UAM).

Tal y como se puede observar las asignaturas o módulos de formación básica enumerados reflejan de forma estricta y más bien poco creativa las directrices del Ministerio. En relación con las *materias optativas* la cuestión no mejora: *Catalán como nueva lengua; Estructuras lingüísticas comunes desde el plurilingüismo; Educación estética y vida cotidiana: postmoderna, multicultural, feminista, ecológica; Características de las lenguas extranjeras presentes en el entorno; Literatura infantil en diversas lenguas. Taller de cuentos; Estrategias de la escuela inclusiva* (UdG), *Acogida lingüística en la escuela* (UAB), *Recursos para atender la diversidad en Primaria* (URV), *Educación bilingüe y plurilingüe* (UdL), *La Dimensión Intercultural en el Currículum* (UCM), *Aspectos Didácticos de la Educación Inclusiva* (UCM), *Didáctica del Español como Lengua No Materna* (UCM), *Formación para el bilingüismo* (UCM), *Educación y construcción de ciudadanía pluricultural. Ciudadanía educativa, comunidades* (UAM), *Español como segunda lengua* (UAM).

Finalmente, por lo que se refiere a *Itinerarios o Menciones*, no hemos encontrado ninguno en el que el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística constituyera su eje vertebrador.

Tal y como ya revelaban en su momento Aguado (2006) y Aguado, Gil y Mata (2008) cuando hacían un análisis de la formación inicial del profesorado en España parece que los

nuevos planes de estudio siguen sin abordar de forma explícita el desarrollo de las competencias interculturales necesarias para atender la diversidad de los estudiantes y de sus familias. En palabras de Aguado *et al.* (2008): “De forma mayoritaria, la diversidad no se plantea desde una perspectiva amplia, sino asociada a situaciones presumiblemente deficitarias o/y dirigida a grupos específicos. Etnicidad, lengua y origen son considerados como categorías de diferencias culturales y actúan como variables con las que agrupar a los estudiantes en la clase y en el centro. La educación intercultural, entendida como una educación para todos, no es la perspectiva generalmente adoptada en estos programas” (2008:277).

3. Formando el profesorado para la atención a la diversidad: ¿qué es necesario cambiar?

Incluso en países como en Canadá y los Estados Unidos, con una larga experiencia de recepción de inmigrantes y de tratamiento escolar de la diversidad de alumnado, el profesorado recibe una escasa preparación para trabajar en aulas con estudiantes que tienen una lengua, cultura, etnia, religión, o clase social distintas a la suya. Por este motivo los profesores suelen expresar su inseguridad y sus quejas sobre la falta de preparación para hacer frente a esta realidad. Un estudio a gran escala por Norteamérica puso de relieve que si bien más del 40% de profesorado enseñaba inglés como segunda lengua en el país, sólo 12'5% de ellos había recibido más de ocho horas de preparación específica para poder trabajar con estos estudiantes (National Center for Education Statistics 2002). En un estudio más reciente en Ontario (Canadá), Webster y Valeo (2011) concluyen que los nuevos profesores sienten que la formación que han recibido referente a las necesidades del alumnado que está aprendiendo la lengua de instrucción (inglés) fue poco coherente o superficial en su enfoque metodológico, y que “muchos profesores, a pesar de sus buenas intenciones, no tienen la competencia necesaria para ser eficaces en el aula” (2011:105).

Abordar el reto de enseñar a estudiantes que no son suficientemente competentes en la lengua de instrucción, que tienen conocimientos culturales distintos de los que se requieren en el currículum oficial del país de acogida o de los que se encuentran en los libros de texto, o bien que el profesorado espera compartir, no es nada sencillo para las personas que trabajan en aulas multiculturales y plurilingües. No se puede esperar que el profesorado tenga una actitud positiva cuando ve que lo que hacen en el aula tiene muy pocos efectos en las trayectorias escolares de este alumnado. Sin embargo, sabemos que el papel del profesor es el factor *más importante* para promover el éxito escolar del alumnado, incluso más que los factores tradicionales que limitan el potencial de los estudiantes, como la pobreza, la lengua familiar y la incorporación tardía en la escuela.

En particular, los estudios que evalúan la relación entre la calidad del profesorado y los resultados escolares señalan que:

- “(...) la calidad del profesorado—tanto si es medida a través del dominio de la materia, la experiencia, la for-

mación y los títulos, o a través de habilidades intelectuales—se relaciona fuertemente con el rendimiento académico de los estudiantes. En pocas palabras: los profesores competentes producen estudiantes más preparados. Muchos investigadores y analistas argumentan que el hecho que los estudiantes procedentes de minorías y los que tienen pocos recursos sean menos susceptibles a tener profesores de calidad es en sí mismo un factor decisivo para que se mantengan las diferencias de rendimiento escolares. Parece que solo asignando profesorado experto y de calidad a las escuelas que tienen peor rendimiento, se podrían reducir las distancias entre escuelas y mejorarían los niveles de competencia”³. (Center for Public Education 2005).

- “Un importante número de profesores que trabajan en escuelas con un bajo rendimiento se incluyen bajo la categoría de profesores “menos preparados” aunque deben tratar con estudiantes que necesitan más ayudas... muchos profesores necesitan continuar desarrollando sus competencias culturales— las habilidades y capacidades relacionadas con temas culturales, de lengua, raza y etnicidad”⁴. (Trumbull y Pacheco 2005:1).

- “Independientemente de como se mida, la calidad docente no se distribuye de forma equitativa entre las escuelas. Los estudiantes pertenecientes a minorías y pobres tienen muchas menos oportunidades de tener profesores de calidad que la que tienen otros estudiantes”⁵. (Center for Public Education 2005).

Por ello es importante asegurar que a los estudiantes que deben afrontar retos relacionados con el aprendizaje de una nueva lengua y cultura, o que pueden tener dificultades socioeconómicas, se les asigne profesorado bien preparado, efectivo y comprometido con su profesión. Los mejores profesores precisan trabajar con los estudiantes que más los necesitan, como los que viven en barrios pobres, inmigrantes y aprendices de segundas lenguas, cuyo rendimiento escolar puede deberse más a la calidad de la enseñanza que reciben que a sus propias situaciones de vida.

Los programas de formación de profesorado exigen encontrar maneras de incrementar el sentimiento de eficacia del profesorado, ofreciéndoles las herramientas, la seguridad y el entusiasmo que necesitan para superar con éxito el tratamiento educativo del alumnado más vulnerable. Existen tres estrategias principales que tanto las facultades de educación, las administraciones públicas y los políticos educativos pueden implementar:

- Usar o adaptar las competencias clave para el profesorado que trabaja en contextos multilingües y multiculturales que han identificado los investigadores en Europa y Norteamérica como base para el diseño de los programas de formación de maestros, y para la evaluación de la calidad docente en términos de competencias
- Priorizar las competencias profesionales en la selección de profesorado e inventar nuevas formas de promover la contratación de profesorado procedente de las mis-

³ Traducido del inglés. Disponible en: <http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Staffingstudents/Teacher-quality-and-student-achievement-At-a-glance/Teacher-quality-and-student-achievement-Research-review.html>

⁴ Traducido del inglés. Disponible en: http://www.alliance.brown.edu/pubs/leading_diversity

⁵ Traducido del inglés. Disponible en: <http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Staffingstudents/Teacher-quality-and-student-achievement-At-a-glance/Teacher-quality-and-student-achievement-Research-review.html>

mas comunidades de origen del alumnado para incrementar su representatividad

- Modelar mediante nuestra enseñanza las mismas competencias que queremos que tengan los nuevos profesores

3.1. ¿Qué enseñamos?: Competencias clave para el profesorado

Para el replanteamiento de la formación inicial del profesorado de España, pensamos que nos puede ser de mucha utilidad recurrir a algunas competencias clave identificadas en otros proyectos o programas realizados en Europa y Norteamérica en relación al profesorado que trabaja en aulas diversas. Estas incluyen el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para diseñar clases efectivas, ayudar a los estudiantes con distintas necesidades a tener éxito escolar, y poder disfrutar de la satisfacción profesional que les permita superar los retos que vayan apareciendo en su carrera y a lo largo de su formación permanente. Veamos cuatro propuestas concretas de programas que promueven la formación competencial de los futuros maestros para el manejo de aulas diversas desde una perspectiva inclusiva.

3.1.1. Proyecto Comenius de la Unión Europea

El proyecto europeo “Comenius: Currículum Europeo para la formación del profesorado de segunda lengua” fue desarrollado a partir de las reuniones continuadas de profesionales procedentes de varios países europeos (sin participación española) para dar respuesta al pobre rendimiento académico del alumnado inmigrante y procedente de minorías.

Concretamente señala: “Los sistemas educativos europeos están afrontando numerosos retos con respecto al tratamiento del alumnado lingüísticamente diverso. Incluso cuando se controla el estatus sociocultural de los padres, una proporción elevada de estudiantes inmigrantes no consiguen superar los niveles mínimos de lectura, matemáticas y ciencias en comparación con sus compañeros nativos. Las mismas necesidades pueden afectar a las segundas generaciones de inmigrantes, en muchos casos debido al pobre nivel de desarrollo de su lengua familiar o bien al tratamiento inadecuado de la diversidad cultural y lingüística de estos estudiantes y de sus familias en los centros educativos”⁶. (EUCIM-TE 2010: 7).

Los resultados de esta colaboración entre profesionales incluyen la creación de varios documentos para guiar las políticas educativas y la formación de profesorado. Estos documentos ofrecen un marco para la planificación y el diseño de programas de formación de profesores, y pueden guiar a los formadores de las facultades de educación para desarrollar asignaturas que incluyan aspectos teóricos y prácticos que aseguren su preparación para trabajar en clases lingüística y culturalmente diversas.

El “European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching: an instrument for training pre- and in-service teachers and educators” (EUCIM-TE 2010) expone claramente que debe haber una responsabilidad compartida para apoyar el desarrollo de segundas lenguas en el alumnado, y que las habilidades lingüísticas académicas necesitan ser identificadas y enseñadas en estrecha conexión con la adquisición de otros contenidos curriculares. Por estas razones, el peso central del proyecto no está en el profesorado

de lengua o en la enseñanza de la lengua, sino en el rol de todos los profesores para crear un “entorno escolar inclusivo de aprendizaje” en las aulas ordinarias en las que haya estudiantes aprendiendo la lengua de instrucción: “(...) Para poderse beneficiar plenamente de su educación, los estudiantes inmigrantes necesitan involucrarse con las materias curriculares de las distintas áreas para que el aprendizaje de la lengua y el de contenidos no se produzcan de forma separada”⁷. (EUCIM-TE 2010:9).

El documento identifica las competencias clave necesarias para la enseñanza integrada de lengua y contenido en el aula ordinaria (referida como Inclusive Academic Language Learning and Teaching, IALT), y señala las competencias, habilidades y actitudes que las desarrollan. Las competencias se presentan en relación a tres módulos que constituyen la propuesta del European Core Curriculum:

- *Módulo 1: Adquisición lingüística en el contexto de la escuela.* Este módulo identifica las competencias necesarias para comprender cómo los niños aprenden las lenguas (la primera y las adicionales), reconociendo cómo se usa la lengua en las distintas materias escolares en términos de género y registro, e identificando las necesidades educativas de los estudiantes en relación a su competencia lingüística y las demandas de una materia o actividad escolar determinada. En relación a las actitudes, los profesores aceptan su rol de ayuda para promover el aprendizaje de la lengua de instrucción a través del trabajo de los contenidos curriculares, y reconociendo la importancia de una aproximación multilingüe en contraposición a otra que no explote todas las competencias lingüísticas de los estudiantes para promover su aprendizaje.

- *Módulo 2: Metodología para una enseñanza inclusiva de la lengua y los contenidos académicos.* Este módulo señala el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para la enseñanza integrada de la lengua y el contenido en el aula ordinaria. Hay un énfasis en la necesidad de una aproximación global (de toda la escuela) para la enseñanza de la lengua que incluya el trabajo colaborativo entre profesorado de lengua y el de las demás materias curriculares. Se recuerda que no es suficiente que los profesores ayuden a corregir las dificultades lingüísticas de los estudiantes, es igualmente importante que “se realicen reformulaciones y pronunciaciones efectivas, que vayan más allá de los objetivos de las tareas concretas, y que contribuyan al enriquecimiento lingüístico de los estudiantes” (EUCIM-TE 2010: 23).

- *Módulo 3: Organización escolar para facilitar la enseñanza inclusiva de la lengua y los contenidos académicos.* Este módulo centra su atención en las habilidades comunicativas, organizativas y relacionales que son necesarias para involucrar a los estudiantes, profesores y padres a colaborar en las tareas escolares. También se pone énfasis en el asesoramiento lingüístico para diseñar situaciones de enseñanza diferenciada y para el seguimiento del progreso de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

⁶ Traducido del inglés.

⁷ Traducido del inglés.

Cada uno de estos tres módulos viene junto a un documento adicional que ofrece más información detallada para las personas que trabajan en la formación del profesorado. Una parte de este material, especialmente el del módulo 2, puede usarse directamente para la formación inicial y continuada de profesionales de la educación. Por ejemplo, el documento propone algunas directrices para la enseñanza de la lectoescritura a lo largo del currículum, y algunas recomendaciones para hacer el trabajo grupal en clase más efectivo. Hay otro documento más que describe algunas experiencias de programas, estrategias o cursos implementados en los países participantes que siguen las directrices del “European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching”.

El foco del documento está en la lengua y en equipar a los profesores con el conocimiento, las habilidades y actitudes que necesitan para ayudar a los estudiantes más vulnerables a adquirir el tipo de competencias lingüísticas académicas necesarias para tener éxito escolar. Una gran ventaja de este material es su fundamentación teórica, que está basada en la lingüística aplicada. Sin embargo, este documento no habla de temas de distancia cultural o de relaciones coercitivas de poder entre distintos grupos de estudiantes. En este sentido, los materiales elaborados en otros modelos de formación para el profesorado, como los de Norteamérica, son más adecuados.

3.1.2. El modelo SIOP

El “Sheltered Instruction Observation Protocol” (SIOP)⁸, inicialmente desarrollado por el Centro de Lingüística Aplicada de Washington DC, es una aproximación para poder adaptar la enseñanza y hacer el currículum accesible a los aprendices de inglés como segunda lengua, así como en las clases específicas de enseñanza del inglés donde todos los estudiantes son inmigrantes, o bien en clases mixtas donde se juntan con alumnado nativo inglés.

El SIOP es una herramienta desarrollada desde la investigación para evaluar la instrucción en las aulas, que enfatiza la integración de la enseñanza de la lengua con el contenido curricular y el desarrollo de la conciencia sociocultural. Los materiales de apoyo para la enseñanza ofrecen varios ejemplos de prácticas efectivas, como por ejemplo, establecer conexiones con los conocimientos previos y las experiencias de los estudiantes, ajustar el habla del profesor, estrategias para el desarrollo de vocabulario, provocar razonamiento crítico, agrupar efectivamente a los estudiantes y promover actividades colaborativas. Hay una plantilla para el diseño de sesiones que puede ser muy útil para la formación inicial del profesorado, ya que se puede usar como marco para diseñar y evaluar el desarrollo de las clases. La plantilla interrelaciona los ocho componentes del modelo: preparación de la lección, relación con los conocimientos previos, ofrecer input comprensible, uso de estrategias instruccionales, promoción de la interacción, promoción de oportunidades para la aplicación práctica del conocimiento, realización de la clase, y evaluación. El protocolo SIOP está pensado para ser usado por los profesores novatos y practicantes, y podría ser útil también para la formación continuada del profesorado.

El punto fuerte de los materiales del SIOP es el énfasis en las observaciones del comportamiento y de la experiencia

docente en el aula, que son indicadores de los contextos de aprendizaje que son susceptibles de ofrecer apoyo a los aprendices de segundas lenguas. Así mismo, el protocolo de observación viene acompañado de materiales y recursos de apoyo para la formación del profesorado, que incluyen también vídeos.

3.1.3. Los estándares del CREDE

El Center for Research and Excellence Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE) llevó a cabo un estudio en los Estados Unidos para identificar las mejores prácticas docentes para los estudiantes con riesgo de bajo rendimiento escolar debido a factores lingüísticos, culturales, raciales, geográficos o económicos. Estas *buenas prácticas* van dirigidas a todo el profesorado y para todas las aulas, y se resumen en los cinco estándares del CREDE para una pedagogía efectiva.⁹

Los estándares se han establecido gracias a la investigación propia del CREDE y a través de una revisión intensiva de la literatura y la investigación existente sobre educación y diversidad. Los cinco estándares son recomendaciones generales para el tratamiento de la diversidad lingüística, cultural y étnica de todos los grupos de estudiantes de las distintas etapas educativas en los Estados Unidos. Y en particular, recogen las condiciones que promueven la instrucción efectiva para todos los estudiantes, en relación a los acuerdos aceptados por la mayoría de investigadores. Incluso para los estudiantes de clases ordinarias estos principios pueden ser útiles, pero necesariamente los estándares deben aplicarse en aulas que tengan estudiantes con riesgo de fracaso escolar. Los cinco estándares son los siguientes:

- 1) *Fomentar actividades conjuntas*: El profesor y los estudiantes produciendo conjuntamente.
- 2) *Desarrollo lingüístico*: Desarrollar un buen nivel de competencia lingüística y de alfabetización a través del currículum.
- 3) *Contextualización*: Creación de significado conectando la escuela con las experiencias y la vida de los estudiantes.
- 4) *Actividades complejas y desafiantes*: Enseñar habilidades de pensamiento complejo.
- 5) *Conversación instruccional*: Enseñar a través de la conversación académica.

Los cinco estándares recogen tanto la filosofía como las orientaciones prácticas para una enseñanza efectiva. Los estándares surgieron de los resultados elaborados por investigadores educativos que enseñaban a estudiantes con riesgo de fracaso escolar. Estos estándares no hacen referencia a un currículum específico, pero establecen los principios para desarrollar unas buenas prácticas. Estas prácticas son efectivas tanto para los estudiantes procedentes de los grupos mayoritarios como para los procedentes de minorías (en todas las lenguas y culturas), a lo largo de toda la escolarización obligatoria y para todas las materias curriculares.

Cada uno de estos cinco estándares va acompañado de indicadores específicos para su correcta implementación en el aula. El documento de autoevaluación (“The Self-assessment: The Standards Performance Continuum, SPC”) es es-

⁸ Información disponible desde Center for Applied Linguistics: <http://www.cal.org>

⁹ Traducido del inglés. Disponible desde: <http://crede.berkeley.edu/research/crede/standards.html>

pecialmente útil no sólo para la evaluación de las clases sino también como guía de observación y evaluación de la competencia profesional de los profesores practicantes en las escuelas o universidades. También hay una tabla de evaluación de una sola página para que los estudiantes puedan evaluar su clase como un entorno de aprendizaje de acuerdo a los cinco estándares, que puede adaptarse para usarse con los estudiantes de todas las edades.

La ventaja de los estándares CREDE es que son unos buenos indicadores de las formas de enseñanza efectivas para promover el éxito escolar de todos los estudiantes y, por lo tanto, pueden usarse como criterios para la formación de profesorado y el diseño de cursos de formación profesional.

3.1.4. Principios para la atención a la diversidad: Competencias culturales para la formación inicial y continuada de docentes

El documento "Leading With Diversity: Cultural Competencies for Teacher Preparation and Professional Development" (Trumbull y Pacheco 2005) señala tres tipos de competencias culturales –en las áreas de lengua, cultura y etnicidad– que el profesorado que trabaja en aulas diversas debería incorporar. En palabras de las autoras (2005:2), este recurso ofrece al profesorado "a guiding vision for culturally competent teaching in today's schools".

El documento se divide en cuatro secciones principales, y dentro de cada apartado se encuentran varios ejemplos de cómo implementar estas competencias y referencias de literatura científica para ampliar la información sobre los aspectos más relevantes:

- La primera parte introduce el tema de la competencia cultural y la literatura relevante, así como algunos principios rectores en los que se basa este documento. Los autores nos recuerdan que el contenido de la formación profesional y el desarrollo de los cursos puede variar de acuerdo a los antecedentes culturales de los estudiantes y profesores; que habrá momentos de incomodidad como las relaciones de poder pasadas y presentes que se analizan; que el aprendizaje sobre la diversidad cultural requiere que uno primero desarrolle la conciencia cultural, especialmente aquellas personas de la cultura dominante que nunca antes han analizado sus propias suposiciones y perspectivas basadas en su cultura.
- La segunda parte presenta cuatro competencias relacionadas con la cultura y el conocimiento intercultural: desarrollo de una conciencia sobre la propia identidad cultural, el análisis de la cultura de la escuela, y cómo se puede adaptar para satisfacer las necesidades de los estudiantes; el suministro de un currículo e instrucción que son a la vez un reto y culturalmente pertinentes; la colaboración con las familias; y el uso de procedimientos y criterios de evaluación en la clase justos y válidos para todos los estudiantes.
- En la tercera parte se describen tres competencias del área de lenguaje que son relevantes tanto para la enseñanza de la lengua inglesa de los nativos anglófonos y como para aquellos que la aprenden como segunda lengua: atender las necesidades de los anglófonos que hablan diferentes variedades del inglés; la creación de un entorno de lenguaje oral que de apoyo a los aprendices

de segundas lenguas; y el desarrollo de habilidades de alfabetización entre ellos .

- La cuarta parte describe seis competencias para abordar los temas de raza y etnicidad en el aula y la escuela: el mantenimiento y la comunicación de altas expectativas para todos los estudiantes; el respeto y el apoyo a las identidades de los alumnos; reconocer y desafiar el racismo institucional en la escuela; la identificación y prevención del racismo cultural dentro de la escuela; el reconocimiento y la prevención del racismo individual; y el reconocimiento y abordaje de las relaciones desiguales de poder en la comunidad escolar.

Este documento es el más amplio de todo el material revisado aquí. Su sólida base de investigación se basa en los campos de la educación inclusiva, la lingüística, la antropología, la psicología y la sociología. Es el único de los cuatro que se ocupa de la cultura y el racismo de una manera sistemática, y que exige a los maestros a reflexionar y cuestionar algunas de sus propias creencias con el fin de entender conceptos profundos sobre la cultura y la etnicidad. Sin embargo, está firmemente arraigado en el sistema escolar de EEUU y exigiría una considerable adaptación para su uso en Europa. A modo de ejemplo, el material sobre los pueblos indígenas podría ser reemplazado por material relacionado con los resultados académicos y las experiencias en la escolarización del alumnado gitano en las escuelas europeas.

3.2. ¿A quién enseñamos?: Cambiando las caras de la profesión docente

El mayor desafío en las escuelas multiculturales y multilingües es la falta de correspondencia entre la cultura de la escuela y la composición cultural del personal docente por un lado, y la composición cultural de los estudiantes y de la comunidad local por el otro. Según McMurtry y Curling (2008): "La prioridad más urgente es traer a más maestros que reflejen y representen la diversidad de los estudiantes en las escuelas de los barrios de atención prioritaria. Esto no puede dejarse al azar o a merced de las prácticas de contratación de cada escuela"¹⁰. (2008:244).

Sin embargo, incorporando algunos cambios en la selección y contratación de profesorado, tanto los formadores de docentes como las administraciones educativas pueden aprovechar la rica diversidad de las comunidades locales para aumentar la calidad y la diversidad de profesionales de la educación, lo que reduce la distancia cultural entre el hogar y la escuela, de forma que estos docentes pueden actuar como puente o apoyo cultural y lingüístico para el claustro de profesores.

Por desgracia, muy pocos de los jóvenes procedentes de grupos minoritarios han tenido profesores de su propio origen en las escuelas que les sirvan como modelo a seguir, y en consecuencia, no suelen aspirar a ocupar este tipo de puestos de trabajo.

En este sentido, se pueden emprender diversas iniciativas para aumentar la representación cultural y lingüística del profesorado, como la elaboración de criterios de acceso y de selección inicial de los futuros docentes. Por ejemplo:

- Las facultades de educación pueden abrir sus puertas a los estudiantes de secundaria, proporcionándoles ejemplos de personas de distintos orígenes que les puedan

¹⁰ Traducido del inglés.

servir como modelos y animarles a considerar la enseñanza como una carrera a elegir. Por ejemplo, estudiantes de orígenes diversos de la facultad de educación de la Universidad de Toronto dan talleres y participan en otras actividades en centros de secundaria con población estudiantil muy diversa, con el objetivo de promover una buena imagen de la enseñanza como una opción profesional atractiva y asequible.

- Las carreras ligadas a la enseñanza pueden considerar como criterio de admisión complementario el conocimiento de otras lenguas distintas a la propia, valorando especialmente el conocimiento de las lenguas de origen de la comunidad de personas inmigrantes para la selección de los candidatos (sin descartar ninguno de los demás criterios para la selección). Por ejemplo, el formulario de inscripción puede pedir a los estudiantes que indiquen las lenguas y culturas con las que están familiarizados, señalando que estos conocimientos podrían ser muy útiles para su futura profesión. La Universidad de Toronto requiere que los candidatos a maestros identifiquen en la aplicación de matrícula su pertenencia a una identidad social en términos de género, raza, condición socioeconómica, orientación sexual, religión, etnia, procedencia geográfica, edad, discapacidad y otras características. Concretamente se les pregunta: “¿Cómo y por qué piensas que tu identidad social influirá en tu trabajo como profesor con los grupos de estudiantes que son diversos en su identidad social?” (Childs et al. 2010: 25).

- Los estudiantes de magisterio cuya experiencia educativa (bien como estudiantes o profesores) se haya desarrollado en otros países pueden ser animados a solicitar la admisión en la universidad y recibir el apoyo que necesitan para adaptarse a la enseñanza en un nuevo entorno cultural. La Universidad de Toronto reserva un número de plazas para el programa “International Educated Teacher Candidates” y ofrece un programa de apoyo que incluye la orientación cultural, la formación lingüística y el asesoramiento adicional para las prácticas de campo, de forma que este grupo de futuros profesores pueda adaptarse a las características de la enseñanza en Ontario (Gagné 2009).

3.3. ¿Cómo enseñamos?: Modelando prácticas efectivas

Además de considerar quién es admitido en los programas de formación inicial para profesorado y lo que se enseña en éstos cursos, también es importante considerar cómo se puede “modelar” a los formadores docentes para que incorporen estrategias y prácticas efectivas con alumnos diversos. Un informe del National Center for Culturally Responsive Educational Systems (NCREST), financiado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos, puede servir de modelo para los formadores docentes. Los autores del informe ofrecen varios consejos prácticos sobre cómo incluir materiales y actividades relevantes en los cursos de formación inicial de profesorado y el prácticum, porque “la pedagogía cultural efectiva no sólo se aprende a través del currículum, sino que más bien exige un cambio en el pensamiento de los estudiantes, su comportamiento y, en última instancia, su forma de enseñar”¹¹. (Kea, Campbell-Whately y Richards 2006:9).

Si es importante que los nuevos profesores aprendan a usar una amplia variedad de métodos y técnicas de enseñanza para fomentar la participación activa de todos los estudiantes en el aula, es esencial que los profesores y formadores docentes incorporen todos estos enfoques en sus clases en las universidades, ya que de esta forma sirven de modelos para los estudiantes. Para algunos profesores universitarios esto puede suponer un cambio radical en la forma de planificar y presentar sus clases, planteando actividades no sólo que vayan más allá de sus clases magistrales, sino más acordes con la resolución de problemas reales en el aula, actividades de discusión y debate, y la elaboración conjunta de materiales y actividades desde una perspectiva intercultural y antirracista, etc. También es igual de importante que se desarrollen criterios adicionales para la observación y la evaluación de las actividades prácticas de enseñanza en el aula, que incluyan la autoevaluación y la reflexión sobre la propia intervención docente.

4. Conclusiones

Los sistemas educativos europeos están afrontando en las últimas décadas numerosos retos relacionados con el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística. La necesidad de afrontar dicha diversidad no es algo que afecte a unos pocos alumnos, aquellos que llegan una vez empezado el curso, o a unos cuantos más, aquellos que pertenecen a un colectivo minoritario, sino que hoy en día sabemos que afecta a todo el alumnado, el cual requiere de planteamientos más globales dirigidos al conjunto de la población en aras de construir una sociedad cohesionada lingüística, social y culturalmente.

En este artículo hemos expuesto algunos de los principales problemas que afectan a la formación inicial de los maestros por lo que se refiere a la gestión y el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística así como diferentes proyectos y enfoques que justamente tienen por objetivo establecer su formación competencial. En este sentido, parece que existe cada vez más acuerdo entre la comunidad educativa y académica de que una de las principales claves para el cambio reside en la formación inicial del profesorado de todos los niveles educativos.

Afortunadamente, no tenemos que empezar de cero. Ya existen, en España y en otros países, marcos, modelos y ejemplos a los que podemos recurrir para el replanteamiento de dicha formación en lo referido a aquellas competencias que le van a ser necesarias para trabajar con alumnado diverso lingüística y culturalmente, algo que, como ya sabemos, es cada vez menos excepcional y más normal en nuestras escuelas. Creemos que solo así se podrá promover el cambio sustancial necesario en el que se planteen los fundamentos de la educación intercultural que, más allá de la buena fe y de la voluntad, promuevan la reflexión, el debate y pongan en cuestión las propias creencias y actitudes del profesorado así como la oferta cultural de la escuela.

5. Bibliografía

AAVV (2004). Multiculturalisme i plurilingüisme escolar. La formació inicial del professorat de l'ensenyament obligatori. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 34, 87-97.

¹¹ Traducido del inglés.

- Aguado, María Teresa (coord.) (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea/Intercultural education. Teacher training needs from a European perspective*. Madrid: UNED.
- Aguado, María Teresa; Gil, Inés and Mata, Patricia (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Center for Public Education. (2005). Teacher quality and student achievement: At a glance. <http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Staffingstudents/Teacher-quality-and-student-achievement-At-a-glance> Fecha de consulta, 11.07.2011.
- Childs, Ruth; Broad, Kathryn; Gallagher-Mackay, Kelly; Sher, Yael; Escayg, Kerry-Ann; McGrath, Crhristopher (2010). *The Teachers Ontario Needs: Pursuing Equity in Teacher Education Program Admissions*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. <http://www.oise.utoronto.ca/ite/UserFiles/File/TheT> Fecha de consulta, 11.07.2011.
- CREDE Five Standards for Effective Pedagogy and Learning. <http://crede.berkeley.edu/research/crede/standards.html>. Fecha de consulta, 11.07.2011.
- EUCIM-TE Consortium (2010). European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching: an instrument for training pre- and in-service teachers and educators. <http://www.eucim-te.eu>. Fecha de consulta, 11.07.2011.
- Gagné, Antoinette (2009). Preparing Diverse Teachers for Diverse Learners: Issues, Experiences and New Directions. In *Teacher Diversity in Diverse Schools – Challenges and Opportunities for Teacher Education*.
- Instituto de Evaluación, IE (2010). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. OECD Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Karsten, Sjoerd; Felix, Charles; Ledoux, Guuske; Meijnen, Wim; Roeleveld, Jaap; Van Schooten, Erik (2006). Choosing segregation or integration? The extent and effects of ethnic segregation in Dutch cities. *Education and Urban Society*, 38, 228-247.
- Kea, Cathy; Campbell-Whatley, Gloria D; Richards, Heraldo V (2006). *Becoming Culturally Responsive Educators: Rethinking Teacher Education Pedagogy*. Tempe, Arizona: National Center for Culturally Responsive Educational Systems. http://www.nccrest.org/Briefs/Teacher_Ed_Brief.pdf Fecha de consulta, 11.07.2011.
- McMurtry, Roy; Curling, Alvin (2008). *The Review of the Roots of Youth Violence*. Toronto: Queen's Printer for Ontario. <http://www.children.gov.on.ca/htdocs/English/topics/youthandthelaw/roots/index.aspx> Fecha de consulta, 11.07.2011.
- Ministerio de Educación (2010). *PISA 2009. Informe español*, Madrid. <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>. Fecha de consulta, 11.07.2011.
- Morales, Luis (2006). *La integración lingüística del alumnado extranjero*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica: Catarata.
- National Center for Education Statistics (2002). Schools and staffing survey: Overview of the data for public, private, public charter, and Bureau of Indian Affairs elementary and secondary schools. http://nces.ed.gov/pubs2002/2002313_1.pdf. Fecha de consulta, 11.07.2011.
- Nusche, Deborah (2009). What Works in Migrant Education? A review of evidence and policy options. *OECD Education Working Papers*, 22, 1-49.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2009). *PISA 2009 results: What students know and can do: Students performance in reading, mathematics and science*. http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html Fecha de consulta, 11.07.2011.
- OECD (2010) Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance. http://www.oecd.org/document/53/0,3746,en_2649_39263294_44870901_1_1_1_1,00.html#3. Fecha de consulta, 11.07.2011.
- Trumbull, Elise; Pacheco, Maria (2005). Leading with Diversity: Cultural Competencies for Teacher Preparation and Professional Development. Providence, RI: Education Alliance at Brown University. http://www.alliance.brown.edu/pubs/leading_diversity. Fecha de consulta, 02.06.2011.
- Webster, Nina Lee; Valeo, Angela (2011). Teacher Preparedness for a Changing Demographic of Language Learners. *TESL Canada Journal* Vol. 28, No. 2, Spring 2011: 105-128.

| Cita recomendada de este artículo

Coelho, Elizabeth; Oller, Judith and Serra, Josep Maria (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. @tic. revista d'innovació educativa. (n. 7). URL. Fecha de consulta: dd/mm/aaaa.