

Fuencisla Cuesta

Asesora del Plan de Interculturalidad de Cantabria
E-mail: fucuesta@hotmail.com

Joseba Ibarra

Asesor del Centro de Apoyo al Profesorado
"Berritzegune" de Durango (Bizkaia)
E-mail: josebaibarra@irakasle.net

Resumen

La realidad social y educativa de los últimos años plantea retos que han cogido por sorpresa a gran parte de la comunidad escolar. El artículo subraya la necesidad de abordar el desajuste entre la formación inicial recibida por el profesorado en activo y la realidad que se encuentra en las aulas. Los autores parten de la perspectiva del trabajo diario junto a los equipos docentes en centros de enseñanza, desde el asesoramiento y el intento de convertir en actividades de formación las nuevas demandas del profesorado. Desde este enfoque, hacen una propuesta concreta para la formación permanente en los centros educativos, tanto para el profesorado de lenguas como para el de áreas no lingüísticas.

Palabras clave

L2, educación intercultural, formación permanente

Abstract

The social and educational developments of recent years have raised challenges that have taken a large part of the school community by surprise. The article underlines the need to tackle the imbalance between the initial teacher training that active teachers received and the reality to be found in the classroom. The starting point for the authors is the day to day work done alongside teaching staff through advice, consulting and an attempt to convert teachers' demands into teacher training activities. From this standpoint, a well-founded proposal is put forward for continuous teacher training in schools, not only for language teachers but also for non-linguistic areas of teaching.

Key words

L2, intercultural education, continuous training.



1. Introducción

Comenzamos a vislumbrar hacia dónde apunta el nuevo siglo. El siglo XXI ha arrancado con cambios notables también en Educación, sobre todo en la franja comprendida entre los 14 y los 16 años. La ampliación de la enseñanza obligatoria hasta esta edad supuso cambios, metodológicos y de todo orden en los que muchos de nosotros y nosotras estuvimos y estamos implicados. Sin embargo, por múltiples motivos, estos cambios siguen aún lejos de sistematizarse; siguen aún lejos en las prácticas y lejos en los enfoques. Y mientras tanto, nuestras clases siguen cambiando.

Siempre hubo diversidad que implicara fórmulas de respuesta a las exigencias que ésta comporta. Siempre hemos encontrado en nuestras aulas alumnas y alumnos con diferentes capacidades, con diferencias de orden económico y social e, incluso, familias de procedencias diversas. A pesar de esta diversidad inherente a cualquier entorno educativo, las alarmas parecen haberse disparado al constatar que, en número creciente, tenemos en nuestras aulas nuevas realidades. Encontramos en ellas alumnado proveniente de Sistemas Educativos alejados, y con bagajes escolares diversos.

Muchos saben expresarse en español, pero en un español no exactamente igual que “el de aquí”: hay términos diferentes y, sobre todo, referencias culturales diferentes a las nuestras. Otros hablan lenguas que nosotros no entendemos: unos hablan la lengua *amazigh* (procedente del norte de África), otros *dariya* (dialecto marroquí de la lengua árabe), otros *rumano*, otras *ruso*, *ucraniano*, *wolof* o *cantonés*... y con este nuevo tipo de alumnado, cuya lengua no es el español, no sabemos cómo actuar. ¿Cómo atender a una niña marroquí de 9 años con la que ni siquiera podemos comunicarnos en castellano? ¿Cómo atender a un colombiano o rumano de 14 años que ha tenido una escolarización escasa? ¿Cómo poder seguir la programación de Biología de 4º de ESO con un alumno chino incorporado al aula en marzo? Son preguntas que surgen casi a diario entre el profesorado de nuestros centros y que, efectivamente, crean inquietud manifiesta.

Incluso las Comunidades bilingües, con trayectorias exitosas en programas de inmersión lingüística, se han visto sorprendidas ante casos bien diferentes a los acostumbrados: la presencia de alumnado no castellano-parlante ha supuesto una grandísima novedad. Ahora llegan chicos y chicas de procedencias más lejanas, no vienen con 2 ó 3 años, sino a edades más avanzadas, muchas veces a mitad de curso, y sin haber oído decir *sí*, *buenos días*, *gracias*, *señorita*... en euskara, gallego o catalán. ¿Qué hacer con una niña de 11 años que viene desde Bolivia a Cataluña sin tener siquiera noticia de la existencia del catalán?

Desde planteamientos lingüísticos hasta metodológicos, este nuevo alumnado ha conseguido hacer visibles nuestras propias debilidades, aquellos problemas que creíamos resueltos. El tratamiento a la diversidad del alumnado sigue siendo, ahora sí que está claro, la gran asignatura pendiente. La presencia de niños y niñas con otras lenguas y culturas, con diferentes niveles de escolarización y desconocimiento de las lenguas de la escuela... hace imposible no reconocer esa evidencia. Así pues, en la mayoría de los centros educativos han comenzado ya a manifestarse “desajustes” y, evidentemente, una preocupación creciente entre el profesorado.



Estamos viviendo un momento crucial. Estamos al comienzo de un siglo que no será ya como los anteriores y nuestra responsabilidad no es pequeña: la labor que realizamos en las aulas tendrá reflejo en el futuro de nuestra sociedad. Tenemos, pues, mucho que hacer y mucho que reflexionar. La escuela debe jugar un papel de primer orden en la consecución de una sociedad más cohesionada y respetuosa de los derechos de las minorías, donde nuestros escolares aprendan a convivir en diversidad y en igualdad de oportunidades para todos y todas. Nuestra labor ha de consistir en facilitar que sus hijos e hijas se integren cuanto antes con los nuestros. Si realmente esperamos un futuro mejor, si queremos contribuir a la construcción de una sociedad más cohesionada y más justa, desde el mundo educativo hemos de ser capaces de aportar sugerencias para acoger con dignidad a los hijos e hijas de la inmigración. Hemos de aprender mucho de sus culturas, aprovechando todo lo que merece la pena de nuestro pasado y con todas las posibilidades y recursos de nuestro presente.

2. Necesidades de formación. Percepciones del profesorado

La percepción de necesidades formativas puede ser muy diferente según se considere esa diversidad cultural: según el modo en que se viva en el trabajo diario, si se trata o no de un fenómeno novedoso para el docente, según el porcentaje de alumnado inmigrante que haya en su aula y, sobre todo, dependiendo del posicionamiento de cada uno ante la creciente diversidad cultural.

- Hay profesores que aún viven todo esto un poco desde fuera: ven entre nosotros cada vez más personas de otros orígenes, pero a ellos todavía no les ha tocado. Normalmente, enfrascados como están en su quehacer diario, no perciben ninguna necesidad de formación a ese respecto: *¿Formación? ¿Para qué? No tengo alumnado inmigrante, no la necesito.*
- Algunos de los que encuentran por primera vez otras culturas en sus aulas dan a sus respuestas educativas un tono de activismo folklórico que tiende a agotarse en sí mismo. Las necesidades "formativas" demandadas por este tipo de docentes suelen ser necesidades de otro tipo: *necesito algún cuentacuentos ruso que venga con el traje típico y, de paso, nos cuente algo de Rusia.*
- Otros lo viven de una manera problemática: cuentan cada vez con más alumnado inmigrante en sus aulas, situación ante la que se sienten impotentes: *¿Qué más se puede hacer? ¡No podemos dedicarnos exclusivamente al alumnado inmigrante!* La sensación de desconcierto y no saber qué hacer lleva al desánimo: *Aquí ya no damos abasto. Menos formación y más recursos. Y, si no, que vengan los "expertos" y lo arreglen...* No acaban de aceptar las condiciones en las que han de desempeñar su trabajo: *habría que "repartir" este tipo de alumnado (significa "¿llevarlos lejos?");* o proponen soluciones "guetizantes": *que primero aprendan la lengua todos juntos y con especialistas para luego integrarse en los grupos normalizados (¿y en el caso de los hispanos?).* Las necesidades formativas demandadas por estos docentes van en la línea de una **formación técnica**, es decir, cómo compensar con más eficacia las supuestas deficiencias: suelen pedir recetas eficaces *"para que aprendan mejor y más rápido lo que tienen que aprender"*.



- Otros educadores actúan desde una verdadera sensibilidad cultural y humana. Efectivamente, siendo exigibles a toda persona condiciones como la capacidad de empatía, de observar y entender las dificultades del “otro”, la aceptación de la diferencia..., parece claro que en el caso de la docencia, esa sensibilidad es indispensable. Las demandas de formación de estos profesores suelen subrayar aspectos informativos: *Debiéramos saber más acerca de sus culturas, prácticas, lenguas... para saber con qué dificultades se encuentran y poderles atender mejor.* Sin embargo, la sensibilidad puede limitarse a una mera “buena voluntad” (*con buena voluntad y sentido común, ya está. ¡Si es lo que hemos hecho siempre!*) que, si no va acompañada de un compromiso ético-profesional real y de cierta formación en pedagogía intercultural, no parece que sea suficiente para afrontar una realidad tan compleja.
- También hay quien en su fuero interno reniega de lo que le rodea: *Ahora que no nos oyen... ¿qué es eso de que la diversidad cultural es enriquecedora? Ése es el discurso “políticamente correcto”, pero en realidad no es más que un problema. Lo que hay que hacer es tratar a todos por igual, valorar su esfuerzo, su capacidad, sus resultados: que llegue el que pueda llegar sin “bajar los niveles”.* Evidentemente, estos docentes tampoco sienten necesidad de renovación formativa: *No soy yo quien tiene que cambiar; lo que hace falta es que los alumnos se esfuercen más y si no pueden, pues no pueden.*

3. ¿Qué formación se está ofreciendo?

¿Realmente la formación propuesta a los docentes (inicial y permanente) está ajustada a las necesidades del Sistema Educativo? ¿En concreto a las que conlleva la diversidad aportada por el alumnado inmigrante? ¿La formación está repercutiendo en cambios que de verdad acercan nuestras prácticas docentes a la realidad cambiante del aula?

De poco sirve la formación recibida si ésta no llega al alumnado, si no aporta mejoras a nuestra práctica diaria y se queda sólo en especializaciones técnicas o en acciones aisladas, por muy acertadas que sean, que poco contribuyen al fin último de la Educación: ofrecer la calidad que cada alumno y cada alumna precisa en la adquisición de aprendizajes básicos para su vida. No se trata de llenar cabezas; se trata de capacitar cabezas para seguir aprendiendo autónomamente a lo largo de toda la vida, según las capacidades, intereses y trayectorias profesionales y vitales. Tanto Pepe o María Pérez como Mohamed Alayasi tienen el derecho (y la obligación) de recibir una formación básica para su vida. *“Las competencias lingüísticas forman parte de las aptitudes básicas que necesita todo ciudadano para la formación, el empleo, el intercambio cultural y la realización personal”* (Consejo de Europa, 2004)

3.1 Formación inicial

Hay que preparar a los futuros profesores, a quienes tocará un mundo cada vez más cambiante. Actualmente existen propuestas pedagógicas muy interesantes, pero que exigirán un gran esfuerzo de adaptación. Dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior, la inminente renovación de los planes de estudio a partir de iniciativas como la Declaración de Bolonia o las propuestas de ANECA (Agencia Nacional de



Evaluación y Acreditación) pretenden dar respuesta a las demandas sociales y dotar de funcionalidad a la profesión docente (1).

En todo caso, parece claro que deberá tenderse hacia la formación de **educadores reflexivos y críticos** (2), no simples profesionales ejecutores. No puede seguir considerándose la enseñanza como una mera "ejecución" de metodologías anticuadas y "aplicación" de currículos preelaborados. Nos guste o no, tendremos que aceptar la *"idea de que habrá cada vez más cambios a medida que nuestros sistemas educativos vayan alcanzando las metas propuestas"* (Esteve 2000).

Sin embargo, según estudios realizados (proyecto INTER www.uned.es/centrointer), no existe en España *"ningún programa específico dentro del curriculum oficial de formación del profesorado enfocado a la atención a la diversidad en la escuela"* (3). Tanto en las Escuelas Universitarias de Magisterio como en Facultades de Psicopedagogía, Filología u otras, son aún escasos los programas con contenidos específicos de educación intercultural. No encontramos sino algunas materias de carácter optativo sobre educación bilingüe, sobre atención a alumnos con "necesidades educativas especiales" o sobre atención a la diversidad en general, pocas veces directamente relacionadas con la educación en contextos multiculturales.

Es claramente constatable, en todo caso, una gran carencia en la formación del futuro profesorado: la formación específica en enseñanza de segundas lenguas, tal y como se reivindica en el "Manifiesto de Santander", apartado 8, septiembre 2004 (4).

Tampoco la situación en otros países parece mucho más alentadora, a pesar de que el fenómeno de la inmigración es conocido desde hace décadas. En Francia hace apenas tres años ha comenzado a impartirse en algunas universidades la especialidad de Francés como segunda lengua (FLS), pensada principalmente en los "enfants de voyage". Relacionado o no con proyectos europeos (como *Janua Linguarum*, por ejemplo), en varias universidades francesas (Sorbona, Le Mans, Tours, Angers, Nantes...) se imparten cursos de especialización y master en "didáctica del francés en medios anglófonos", "didáctica del plurilingüismo", etc. (véase, por ejemplo, <http://masterdidact.univ-lemans.fr/index.html>).

3.2. Formación permanente

Los cambios relevantes en la realidad educativa derivados de la presencia de alumnos y alumnas de otras culturas hacen necesarias líneas claramente definidas en los programas de formación permanente en torno a dos temáticas: formación en didáctica de segundas lenguas y pedagogía intercultural. Estos contenidos específicos no han existido en la formación inicial del profesorado y, sin embargo, hoy en día nadie duda de que su abordaje es inaplazable.

Durante las últimas cuatro décadas los avances en el campo de las ciencias del lenguaje y las teorías del

1- Trujillo, F. (2006)

2- Véase Ruiz Mena, J. en www.mec.es/redele/biblioteca2005/ruiz2.shtml

3- Aguado, T. (2005)

4- "Reivindicamos una oferta educativa universitaria de calidad que, aprovechando la inminente implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, contemple la inclusión de materias de enseñanza de segundas lenguas en las titulaciones de grado correspondiente, así como titulaciones de postgrado adecuadas a esta demanda formativa".



aprendizaje han sido muy importantes. El conocimiento sobre enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas procede, en gran parte, de los trabajos realizados en torno a su adquisición en contextos multilingües y a programas de inmersión en distintas partes del mundo y, sobre todo, de la investigación llevada a cabo con los hijos e hijas de emigrantes.

“Sin embargo, resulta paradójico que esos conocimientos tengan tantas dificultades para llegar a quienes atienden en las aulas a ese mismo alumnado. Sin duda, el hecho de que Universidad y Escuela sean aún entre nosotros dos realidades tan alejadas es una de las causas de la distancia entre el conocimiento acumulado en los campos de la adquisición y de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y el que se encuentra a disposición de los maestros y profesores que atienden a esos niños”. (Ruiz, Uri. 2006)

En los últimos años se ha incrementado notablemente la organización de Cursos, Encuentros, Congresos, Jornadas y Postgrados desde las Universidades y desde otro tipo de entidades. Sin embargo, el principal referente en lo que respecta a la oferta formativa de los docentes de enseñanzas no universitarias son los Centros de Formación del Profesorado dependientes de los Departamentos o Consejerías de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas.

Las concreciones son muy diversas. Incluso, dentro de una misma Comunidad podemos encontrar también diferentes enfoques, prioridades... Por ejemplo, se percibe claramente una tendencia a la apertura en las modalidades formativas. Al lado de las tradicionales (las aún más frecuentes: cursos presenciales, jornadas, seminarios...), podemos encontrar también, de forma incipiente, nuevas posibilidades a través de la Red: cursos *on-line* (5), acciones tutoradas, lecturas con test, intercambios en foros o portales educativos... No es fácil analizar de un modo global la situación actual de esta formación permanente, a no ser partiendo de lo que serían aspectos comunes dentro de los planteamientos constatados como más habituales. Centraremos nuestro análisis en los aspectos que, siendo reconocibles en propuestas de diferentes Comunidades Autónomas, son a su vez notoriamente mejorables.

De forma general, se perciben tres líneas reconocibles en las propuestas formativas relacionadas con la incorporación del alumnado inmigrante a nuestras aulas:

- Educación intercultural.
- L2.
- Atención específica a este colectivo.

Mientras que, normalmente, tanto la primera como la segunda línea aparecen claramente explicitadas en los títulos siendo las concreciones más habituales, respectivamente, *“Formación en Interculturalidad”* y *“Español para inmigrantes”*-, para la tercera línea encontramos títulos mucho más diversos y con temáticas y enfoques variados: *“Elaboración de materiales curriculares para inmigrantes”*, *“Atención a inmigrantes* (el término “inmigrante” alterna con “extranjeros”, “niños de otras culturas”... en un uso claramente eufemístico), *“Atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la Atención a la Diversidad”*, *“Atención al alumnado inmigrante.*

5- Una de las primeras iniciativas en este tipo de formación partió de la Comunidad de Murcia con intercultur@net



Compensación educativa”, “Inmigración y uso didáctico de las TIC”, etc.

Tanto la primera línea como la segunda responden a contenidos formativos de abordaje necesario -otra cuestión diferente es cómo se concreten en las diferentes acciones-, pero el enfoque que encierra la tercera línea de formación se hace, cuando menos, cuestionable. En este tipo de planteamientos, peligra enormemente el equilibrio entre la normalización y el hecho diferencial de nuestros alumnos y alumnas inmigrantes, eje prioritario en un planteamiento realmente intercultural e inclusivo. Partir de enfoques que presuponen una atención diferenciada tan rotunda, además de no responder en absoluto a la realidad ni a las potencialidades de alumnos con otros orígenes culturales, lleva implícito, no sólo la categorización, irreversible en muchos casos, de estos alumnos por el hecho de ser inmigrantes, sino su consideración como ACNEEs (**A**lumnado **C**on **N**ecesidades **E**ducativas **E**speciales) y/o de Compensatoria. Detrás de estas concreciones formativas, existe un riesgo evidente de considerar el hecho migratorio no como un momento en la vida de las personas, sino como una marca determinante en ellas que, respecto a su paso por las etapas obligatorias de Educación, puede suponer (de hecho, supone), una adscripción crónica a circuitos diferentes a los normalizados: diferentes espacios, diferentes profesores, diferentes temarios, diferentes compañeros y agrupamientos... y diferentes expectativas de futuro, pues en muchos casos desde el primer momento “condena” al alumnado inmigrante a una baja cualificación académica y, consiguientemente, social y laboral.

Por otro lado, dentro de la oferta impulsada por los Centros de Profesores, encontramos igualmente mucha diversidad en lo que respecta a las respuestas de las diferentes Administraciones Educativas: rapidez, eficacia y adecuación de momentos de reacción de las Comunidades Autónomas en cuanto a estas demandas formativas. Normalmente, las reacciones nunca han surgido “antes de”, sino más bien cuando la realidad “ya se había venido encima”. De forma general, los impulsos han surgido desde los Centros de Profesores en sí mismos, sin financiación, empuje o asesoramiento técnico específico y a partir de demandas concretas provenientes con frecuencia del profesorado responsable directo de los alumnos y alumnas inmigrantes, cuya incorporación a los Centros, en muchos de los casos, se sigue produciendo incluso sin apenas indicación o asesoramiento alguno.

Segundas lenguas e Interculturalidad

Según se ha ido considerando habitual la incorporación de estos alumnos en nuestros centros, han ido cambiando también las actuaciones formativas. En estos momentos, podemos decir que asistimos a un “boom” en cuanto a formación intercultural y de L2 se refiere: no hay Centro de Profesores que no contemple algún curso específico en el marco de estas dos temáticas. Así, lo que podría considerarse un gran avance -de hecho lo es-, **conlleva ciertos riesgos**. A pesar de haber dado este paso, gran parte del profesorado vive estas posibilidades formativas como experiencias puntuales, y muchos tienen la sensación de que la formación recibida es más o menos enriquecedora a nivel personal, pero poco práctica, poco adecuada a la realidad del aula y que, frecuentemente, se queda en cuestiones periféricas, sin llegar a lo sustancial.

Asimismo, otro de los riesgos del “boom” formativo en L2 e Interculturalidad al que asistimos se refiere a la adecuación de los contenidos y a la coherencia de los planteamientos. Lo habitual es que esta responsabilidad recaiga en asesores no especialistas (ya apuntamos a lo largo de este documento la



inexistencia de formación inicial específica) que, muchas veces, no cuentan con más posibilidades que las de “copiar” cursos similares de otras Comunidades, provincias, localidades... La especialización de estos asesores, como en todo lo referido a la formación que estamos analizando, vuelve a ser muy dispar y arbitraria: ¿A qué asesores se asigna este tipo de formación? Si la temática es la de Interculturalidad, se suele asignar a: asesores “generalistas” de Primaria (formación, Magisterio) y de Secundaria (titulaciones variadas); a las asesorías específicas de educación en valores (formación inicial variada; muy frecuentemente, Magisterio) y/o a la asesoría de Atención a la Diversidad (formación inicial variada; muy frecuentemente, Psicopedagogía o Magisterio, con frecuencia, especialización en Pedagogía Terapéutica -PT- o Audición y Lenguaje -AL-.)

Si la temática es específica de L2, se constata una tendencia clara: apenas se vincula a las asesorías de lenguas extranjeras (inglés, francés...). Por regla general, en los Centros de Profesores, se está aún lejos de considerar la formación en L2 dentro del marco de didáctica de idiomas (6). ¿Qué asesores se responsabilizan de esta formación? Suele ser frecuente la asignación tanto a los de Lengua (normalmente filólogos hispánicos) como a los mismos asesores que se responsabilizan de la temática de Interculturalidad. De hecho, es habitual encontrar propuestas formativas que engloban las dos temáticas. Suelen ser cursos que aglutinan intervenciones de ponentes, diferenciadas para cada temática, sin coherencia ni secuenciación alguna, teniendo como único punto de conexión el título: *Interculturalidad y enseñanza de español a inmigrantes* (la adopción del término “intercultural” se observa en estos últimos años como marca inexcusable de lo “políticamente correcto”, aun encerrando en algunos casos propuestas bastante alejadas de este enfoque).

Dentro de cada una de las dos líneas, también las concreciones en lo que respecta a los contenidos son muy variadas. Incluso observamos de forma clara diferentes momentos de profundización que suelen reflejar, asimismo, los diferentes grados de avance en la formación de los propios asesores responsables.

En lo que respecta a la formación en “Interculturalidad” se percibe bastante heterogeneidad respecto al grado de pertinencia y a la profundidad de los enfoques, con el consiguiente riesgo de alejamiento del sentido de esta formación. Los programas, además de análisis de datos y algunas reflexiones acerca de los movimientos migratorios, contemplan principalmente análisis del término “cultura” y acercamiento a claves culturales. También se observa una tendencia a ser considerados vías de presentación de los Planes específicos de las diferentes Administraciones. Igualmente percibimos la poca presencia de responsables, expertos o representantes del propio colectivo inmigrante. En algunos casos, de haberla, suele responder a un tono folclorista o meramente testimonial.

Otro de los aspectos de análisis necesario es el relativo a las concreciones temáticas respecto a la formación en L2. Además de presuponer un profundo conocimiento de la lengua meta (aspectos fonéticos, léxicos, morfosintácticos, discursivos, pragmáticos, sociolingüísticos...), los contenidos son notoriamente diversos y suelen incluir desde fundamentación teórica certeramente encuadrada en el marco de la didáctica de lenguas, hasta cuestiones alejadas, en principio, de esta didáctica específica, por ejemplo procesos de acogida. Sí podemos constatar un denominador común, reflejo a su vez de una demanda generalizada en el profesorado: materiales y

6- Manifiesto de Santander, apartado 4: *La enseñanza de segundas lenguas a grupos de personas inmigrantes y refugiadas tiene que considerarse dentro del marco general de la didáctica de idiomas (...)*



actividades para el aula. ¿Qué materiales se presentan en la formación? De nuevo las posibilidades son variadas y, de nuevo, apuntamos tendencias detectables:

- Muchas veces se trata únicamente de “escaparates” de materiales (también con presencia de posibilidades TIC), pudiendo consistir en muestras alejadas tanto de la sensibilidad intercultural como de la didáctica de segundas lenguas: lejos del MCER, dentro de otros campos profesionales (por ejemplo de los especialistas en audición y lenguaje, pedagogía terapéutica, adaptaciones del área de Lengua...).
- Se presentan materiales L2 apartados de los contextos de Primaria y Secundaria: materiales de adultos (muchas veces tampoco vinculados al MCER), alejados de las realidades y las necesidades de niños y adolescentes, elaborados por profesionales con experiencia en educación de Adultos, desconocedores a todas luces de las etapas de Primaria y Secundaria.
- Libros de texto, la mayoría encuadrados en un enfoque ELE. Bajo el reclamo de “español para inmigrantes, L2”, se esconden planteamientos distantes de este enfoque y de sus aprendices. Se trata de libros con enfoques muy alejados de la heterogeneidad de los alumnos destinatarios respecto a: los puntos de partida académicos y de contacto con la L2, referentes culturales, necesidades de aprendizaje, secuenciación, ritmos de avance, relación con la “lengua de instrucción” (además de basarse en contenidos significativos e inmediatos para el alumno, es necesaria para seguir avanzando en el currículo).

Aparte de estas tendencias descritas, percibidas como bastante comunes en la red de formación permanente, como venimos diciendo a lo largo de este apartado, son muy variadas las respuestas dadas en el marco de los Centros de Formación del Profesorado respecto al tratamiento y a las concreciones. Dentro de este panorama, se empiezan a vislumbrar nuevos y certeros impulsos y enfoques, en ocasiones haciéndose eco de experiencias de otros países o de recorridos contrastados con los programas lingüísticos de las Comunidades bilingües... Estar muy atentos a ellos, compartirlos, analizarlos en foros especializados, etc. es lo que tiene que guiar el sentido de los Planes de actuación de todas y cada una de las Administraciones educativas respecto a la formación permanente del profesorado.

Independientemente de las distintas concreciones de la formación ofertada desde los Centros de Formación del Profesorado, lo que es incuestionable es la necesidad de compensar el desajuste entre la formación inicial recibida y la realidad del aula que diariamente hay que gestionar. La mayoría del profesorado en activo hemos recibido una formación que no contemplaba la realidad actual, no recogía objetivos ni contenidos de educación intercultural, ni aspectos metodológicos, organizativos y técnicos (por ejemplo en didáctica de lenguas) imprescindibles para afrontar con éxito la situación derivada de la incorporación de un gran número de alumnado inmigrante a nuestras aulas. La formación permanente que se proponga ha de ser eficaz y, para ello, ha de partir de un diagnóstico de necesidades serio y profesional basado en la experiencia de otros países, en las investigaciones de expertos y en los avances propios. Éstas y no otras tienen que ser las referencias sobre las que avanzar en las propuestas de planes de formación y en sus concreciones.



4. Propuesta de modelo de formación

La propuesta que presentamos está pensada para que pueda servir como modelo de formación en las acciones de los Centros de Profesores. Su diseño parte de un planteamiento de “abajo a arriba”, conjugando las necesidades auténticas de los centros con la incidencia real de la formación en ellos. La realidad nos dice que los avances necesarios y profundos no van a venir de la mano de un profesor de apoyo o un tutor muy voluntarioso sin formación específica. Pero la realidad también nos dice que, para el fin último que se ha de perseguir en los Colegios e Institutos (va mucho más allá de aprender la/s nueva/s lengua/s) y sin que esto suponga en absoluto desdibujar líneas de actuación claras, se hace evidente la necesidad de interrelacionar aspectos y agentes diversos (incluso también para el aprendizaje de la/s nueva/s lengua/s). Es decir, es incuestionable que el profesorado responsable de la enseñanza de la L2 necesita una formación específica y técnica dentro del marco de didáctica de lenguas. Pero también es incuestionable que, para el contexto escolar, sólo formarle en L2 y sólo generar esta formación para este especialista es del todo insuficiente. La formación tiene que buscar poner en movimiento más piezas del engranaje escolar y, sobre todo, de forma coordinada.

El modelo formativo que proponemos busca la interacción de los componentes de los claustros; propone romper las especializaciones cerradas (también la especialización en L2) y propone avanzar en nuevas modalidades. La experiencia demuestra que, en general, los modelos de formación centrados en cursillos, más o menos esporádicos, basados en un modelo transmisivo de información no suelen tener excesivo éxito. Menos aún, cuando los asistentes son profesores que se apuntan a título individual. La incidencia de este tipo de formación en las prácticas de aula (por mucha calidad que encierre) es mínima. Así, entre todas las modalidades, comienza a destacar la que parece que puede dar -y de hecho, está dando- mejores frutos: la formación en claustro. Nuestra propuesta pasa por considerar esta modalidad formativa como referente. La experiencia demuestra que es la manera más viable de asentar un modelo como éste, sobre todo por el fin último perseguido: profundo, transformador y que trasciende el propio centro educativo. Tanto en Educación Primaria, donde la labor del tutor juega un papel fundamental, como en Secundaria, donde pesa más la actuación conjunta de varios profesores, es del todo necesario superar las concepciones individualistas y las especializaciones cerradas.

La propuesta que presentamos se basa en cinco pilares:

1. Procesos de formación que supongan avances conjuntos en el profesorado. Nuevas modalidades de formación: formación en el Claustro.
2. Formación dignificada de los responsables de L2: dentro del mismo tratamiento, los mismos planteamientos, concreciones curriculares y exigencias que para el resto de lenguas (L1, inglés, francés...).
3. Propuestas integradoras en la formación de los responsables de L2: formación en didáctica de lenguas unida a formación intercultural, siendo ésta común y necesaria a todo el profesorado.
4. Interrelación de la formación de todas las lenguas. Se trata de adoptar marcos formativos centrados en planteamientos holísticos que establezcan vínculos adecuados entre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la lengua de enseñanza.



5. Formación que contemple el aprendizaje integrado de lengua y currículo (lengua de instrucción): el uso de la lengua en las diferentes áreas curriculares (todos somos profesores de lengua).

La formación que proponemos se basa en dos líneas temáticas que se complementan necesariamente:

A. Pedagogía intercultural.

B. Formación en didáctica de segundas lenguas.

Para los futuros especialistas en L2, es del todo deseable un mínimo formativo de carácter intensivo para cada una de las dos temáticas, relacionándolas en la medida que sea posible. Para tal fin recomendamos dar relevancia en la formación al análisis de realidades de Centros con trayectorias asentadas y con marcos de referencia sólidos: procesos de acogida, concreciones para la clase de L2 y para la coordinación del profesorado, tratamientos de las L1, etc.

Fuencisla Cuesta

Asesora del Plan de Interculturalidad de Cantabria

E-mail: fucuesta@hotmail.com

Joseba Ibarra

Asesor del Centro de Apoyo al Profesorado
"Berritzegune" de Durango (Bizkaia)

E-mail: josebaibarra@irakasle.net



A. Pedagogía intercultural

Es imprescindible conocer la realidad social y cultural del alumnado y sus verdaderas necesidades, con el objetivo, también imprescindible, de clarificar conceptos y actitudes: ¿qué papel debe jugar la escuela en la construcción de la sociedad?, ¿qué tipo de sociedad estamos fomentando de manera implícita a través de nuestra acción educativa?, ¿dónde nos situamos?, ¿qué coherencia hay entre nuestro discurso y nuestra práctica?

DESTINATARIOS:

Formación común para el especialista en L2 y para:

Todo el claustro con especial relevancia del Equipo Directivo en cuanto a su papel de liderazgo en los Centros, en este caso, respecto a los procesos de cambio inherentes a la diversidad cultural.

TEMÁTICAS:

- . Campo actitudinal: sensibilidad intercultural, compromiso ético y profesional...
- . Posibles conflictos interétnicos, relación con las familias, fracaso escolar del alumnado inmigrante, aprendizaje de las lenguas escolares...
- . Análisis de datos y reflexiones acerca de los movimientos migratorios.
- . Reflexiones sobre el término "cultura".
- . Acercamiento a claves culturales (concepto de cultura e identidad cultural, diferencias culturales y análisis de concepciones y actitudes: rutinas escolares y familiares, estilos de aprendizaje, malentendidos comunicativos...).
- . Análisis de materiales curriculares desde una perspectiva intercultural, diseño de unidades didácticas.
- . Estilos de enseñanza e interacción en el aula...
- . Orientaciones para la escolarización del alumnado minoritario: propuestas organizativas y metodológicas para el tratamiento de la diversidad cultural, planes de acogida...



B. Formación en didáctica de segundas lenguas

B.1: Marco general de la didáctica de idiomas.

B.2 Formación que contemple el aprendizaje integrado de lengua y currículo⁽⁷⁾ (lengua de instrucción)

<p>B.1 Marco general de la didáctica de idiomas.</p> <p>Se hace del todo necesario coordinar los tratamientos de los procesos de enseñanza / aprendizaje referidos a todas las lenguas, teniendo como referente el MCER y como instrumento de actuación recomendado, el PEL. Se trata de formar al profesorado de lenguas (a todo el profesorado de lenguas: francés, inglés, alemán, euskara, catalán, gallego, español, etc.) en visiones más amplias tendentes a proyectos lingüísticos de Centro.</p>	<p>B.2 Aprendizaje integrado de lengua y currículo (lengua de instrucción)</p> <p>No se trata sólo de formar a un especialista en el Centro; se trata de, además de esta formación específica, formar a todo el claustro en cuestiones y enfoques básicos en didáctica de Lengua, puesto que para todos la lengua es el principal instrumento en sus clases</p>
<p>DESTINATARIOS:</p> <p>Formación común para el especialista en L2 y para:</p>	<p>B.1 Marco general de la didáctica de idiomas: Para todo el profesorado de lenguas.</p>
	<p>B.2 Lengua y currículo: Todo el claustro</p>
<p>TEMÁTICAS:</p> <p>B.1 Marco general de la didáctica de idiomas:</p> <p>Mitos y falsas concepciones en relación a la adquisición de las lenguas.</p> <p>Enseñanza bilingüe, programas de inmersión y/o sumersión.</p> <p>Claves culturales y códigos de intercomunicación: verbales y no verbales...</p> <p>El componente intercultural en la enseñanza de L2.</p> <p>Conocimientos en competencia comunicativa (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, MCER): uso de la lengua para comunicarse; enseñanza centrada en el alumno; desarrollo de su competencia comunicativa, simulación de situaciones de la vida real, útiles; desarrollo e integración de las cuatro (cinco) destrezas; autonomía del aprendizaje: estrategias; enseñanza de la gramática de forma inductiva; aprendizaje contextualizado de vocabulario.</p>	

7- Se entiende por aprendizaje integrado de contenidos e idiomas, (CLIL en sus siglas inglesas) aquel por el que los alumnos estudian una asignatura en una lengua diferente a la suya. Consejo de Europa, 2004



Formación para el tratamiento de las L1: enfoques sobre comprensión multilingüe, planteamientos integradores que ayuden a desarrollar en nuestros alumnos y alumnas el conjunto de sus capacidades comunicativas.

Diferentes formas de trabajo en el aula: estrategias y criterios metodológicos. Enfoque mediante tareas / proyectos: selección de tareas de la vida real y que ayuden a los alumnos a hacer cosas con la lengua; estrategias de desarrollo de la tarea, secuenciación de niveles de dificultad...

Evaluación: tipos, uso de los descriptores (MCER), instrumentos, tratamiento evaluador de las producciones orales, criterios adaptados a cada alumno y alumna (MCER), conductas de autorregulación (Portfolio Europeo de las Lenguas, PEL): aprendizaje y evaluación autónomos (*aprender a aprender*).

Conocimiento de los documentos-base en la formación de cualquier profesor de lenguas: MCER, poniendo el énfasis en las destrezas concretadas en los descriptores; PEL como instrumento para el cambio metodológico: abordaje más científico y profesional de la enseñanza de lenguas y de las actitudes ante ellas y sus hablantes.

Dominio de las TIC, especialmente para el uso pedagógico en el aula: programas e-learning, módulos de aprendizaje de español en la red...

B.2 Lengua y currículo

*"Si los estudiantes [no hispanohablantes] han de estar al mismo nivel académico que sus compañeros [hispanohablantes], su crecimiento cognitivo y su dominio de los contenidos académicos debe continuar al mismo tiempo que aprenden [español]. De esta forma, **la enseñanza del [español] como segunda lengua debe integrarse con la enseñanza de contenidos académicos adecuados al nivel cognitivo de los estudiantes.**"*
(Cummins)

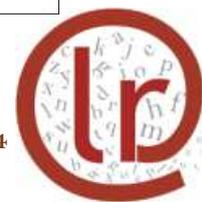
Sensibilización sobre la necesidad de esta doble vía: enseñanza lingüística basada en contenidos curriculares y enseñanza curricular que incorpore enfoques de didáctica de lengua (o "enseñanza sensible al lenguaje", de la forma en que se hace en los programas bilingües).

Sensibilización sobre la necesidad de la reflexión y cooperación entre los profesores.

Cuestiones y enfoques básicos en didáctica de Lengua:

- Técnicas de comunicación (diferentes tipos de discurso para los mismos contenidos, diferentes "input" adecuados a los diferentes alumnos...).
- Técnicas de adaptación de textos escritos y orales.
- Estrategias de trabajo con las tipologías textuales específicas de cada área.
- Programación del aprendizaje lingüístico mediante contenidos curriculares.
- Metodologías adecuadas para las diferentes edades y fases de aprendizaje (contenidos curriculares, tareas, aprendizaje cooperativo...).

Concienciación y reflexión lingüística: Pautas de análisis de los discursos que se representan en el aula, incluyendo el propio.



Cuestiones para el debate.

1. ¿Qué aspectos reforzar en la formación inicial del profesorado de lenguas? ¿Qué importancia tiene la formación en metodologías del tipo: proyectos, tareas, aprendizaje cooperativo...? ¿Qué importancia tiene la formación en enfoques y actitudes interculturales?
2. ¿Qué contenidos debería incluir un curso de enseñanza de L2 para inmigrantes?
3. Dada la importancia del aprendizaje integrado de lengua y contenidos, ¿cómo formar al profesorado que vaya a impartir áreas no lingüísticas? ¿Dar entrada a posibilidades del tipo: "Estudio Historia y me ofrecen una optativa de didáctica de L2"? ¿O es preferible ofrecer titulación de L2 y después optativas de especialización en Historia, Matemáticas...? ¿Y el profesorado de Infantil y Primaria?
4. Teniendo en cuenta que en el contexto escolar los aspectos actitudinales son determinantes, ¿cuál es, de partida, el perfil docente "idóneo" al que dirigir la formación permanente: profesor de idiomas o profesor sensibilizado? ¿Mejor sensibilizar al profesorado de lenguas o mejor formar en didáctica de L2 a profesores de área sensibilizados?
5. En Primaria y Secundaria existen diferencias evidentes respecto a otras etapas educativas: ¿qué aspectos son específicos en la formación del especialista de L2 para estas etapas frente a la de otras etapas educativas, por ejemplo, adultos?
6. En el caso de las comunidades con dos lenguas oficiales, el alumnado hispanohablante de reciente incorporación se incorpora a procesos educativos bilingües y el alumnado no hispano ha de conseguir competencia lingüística en dos lenguas distintas de la(s) suya(s). ¿Qué formación es necesaria para abordar la enseñanza de las dos lenguas?
7. ¿Cómo centrar en la formación el lugar y tratamiento a dar a las L1?
8. ¿Cómo relacionar en la formación la enseñanza-aprendizaje de todas las lenguas como proyecto integrado de Centro?
9. ¿Qué relación establecer entre la formación en didáctica de Lenguas y la formación en Educación Intercultural? ¿Qué modalidades de formación debiera impulsar la administración educativa?



Referencias bibliográficas

- . AGUADO, Teresa, GIL, Inés, MATA Patricia. "Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela". Catarata. MECD 2005
- . COMISIÓN ESPAÑOLA DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, Consejo de Europa, *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística*. Plan de acción 2004- 2006,
- . ESTEVE, José M. "El profesorado como factor de calidad". Conferencia en el marco de las jornadas sobre Calidad y Sistemas de Gestión en Educación organizadas por BIHE. Mayo de 2004.
- . GUARRO, Amador, "La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica". Conferencia en el marco del ciclo *Diálogos de Educación*, CIEFP de Santander. Abril de 2006
- . HAMPARZOUMIAN, A. y BARQUÍN, J. (2004) "El perfil del profesor que trabaja con alumnos marroquíes inmigrantes en Andalucía"
www.aldadis.org/revista/revista2/02/articulo02.htm
- . JORDÁN, José Antonio. (2000) "¿Qué educación intercultural para nuestra escuela?"
www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=836
- . JORDÁN, J.A., BESALÚ, X. et. al. (2004) "La formación del profesorado en Educación Intercultural". Catarata. MECD 2004
- . RUIZ BIKANDI, Uri. (2006) "Consideraciones básicas para facilitar el aprendizaje de la L2 a los principiantes". Cultura & Educación. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- . TRUJILLO, Fernando "La formación del profesorado de español como segunda lengua. Situación actual y propuestas" in *Textos 42*. Graó (Abril 2006).
- . VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^o.T (comp.) (2005) *Antología de textos: Enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes*. en CVC, Insituto Cervantes. Accesible en
[Http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/default.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/default.htm)
- . Foro de debates "Inmigración e interculturalidad" del Instituto Cervantes.
[Http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27](http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27)
 - Mensajes en el foro de debates a partir de la cita 1452 (Formación del profesorado), del 22 de enero de 2002.
 - Mensaje 3269 del 10 de noviembre de 2003, firmado por Uri Ruiz Bikandi y otros.
- . Materiales aportados para las sesiones de trabajo de la entrega de premios del Sello Europeo 2005, Madrid, febrero 2006.

