



This project is co-funded by  
the European Union



## Desarrollar la capacidad de la escuela para la diversidad

Sabine Severiens

Setiembre 2014

### RESUMEN EJECUTIVO

Los resultados correspondientes a las actividades de SIRIUS del 2012-14, en combinación con la revisión de la literatura, sugieren tres estrategias para abordar cuatro áreas de mejora que ayudarán a construir las escuelas que se han comprometido, tal y como sean capaces, a promover el logro de todos sus alumnos, y la reducción de la brecha entre los resultados académicos de los inmigrantes frente a los nativos.

Las áreas de mejora son la diversidad lingüística, los ambientes de aprendizaje, la psicología social y la aculturación, y las conexiones entre las familias y la comunidad. La primera estrategia para mejorar la capacidad profesional de las inquietudes de la diversidad que forman comunidades de aprendizaje profesional: los maestros en las comunidades profesionales de aprendizaje aprenden juntos acerca de cómo utilizar la diversidad para promover resultados de aprendizaje. La segunda estrategia es formar redes de escuelas y centros especializados. La tercera estrategia consiste en apoyar el desarrollo de programas de formación para el profesorado. Unos programas de formación que tienen a la diversidad como un punto de partida y que abordan desde todas las perspectivas la preparación del profesorado como expertos en el tema, que sean capaces de apoyar a los estudiantes de origen inmigrante para que alcancen su máximo potencial.

### I. INTRODUCCIÓN

La Red de Política Europea SIRIUS se ha comprometido a aumentar la posición educativa de los niños migrantes y la disminución de la llamada brecha en el rendimiento entre los niños de origen inmigrante y de las minorías frente a los niños nativos o de ambientes mayoritarios.

#### **Cuadro 1. La brecha en el rendimiento**

- En toda la Unión Europea, el 14,1 por ciento de los estudiantes abandonan la escuela antes de graduarse. Si se tienen en cuenta a los estudiantes nacionales de terceros países, esta cifra se eleva al 33 por ciento.
- Los inmigrantes de primera generación están sobre-representados en el nivel educativo más bajo, al igual que los inmigrantes de la segunda generación.
- De acuerdo con los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) sobre los estudiantes de 15 años de edad, el 36 por ciento de los inmigrantes de primera generación poseen los niveles más bajos en matemáticas, lenguaje y ciencias, en comparación con el 17 por ciento de los estudiantes nacidos en el país .

*Fuente:* MPG. 2012. Education indicators for migrant education.

La calidad de la escuela se encuentra en la cima de la agenda SIRIUS. La investigación sobre la educación y la migración muestra que la calidad escolar es de gran importancia

para el alumnado de origen inmigrante. En comparación con el alumnado de altos niveles socioeconómicos y con orígenes étnicos y culturales mayoritarios, el éxito académico del alumnado migrante depende más de la calidad de las escuelas que asistieron. El compromiso de SIRIUS para la mejora de la posición de la educación de los niños migrantes, por tanto, significa mejorar la calidad de las propias escuelas. Este informe utiliza el concepto de capacidad profesional para enmarcar las recomendaciones de SIRIUS con respecto a la calidad escolar.

## II. LA CAPACIDAD DE LA ESCUELA

La capacidad profesional de una escuela es proporcional a la capacidad de sus maestros, administradores y otros miembros del personal. Varias variables se tienen en cuenta al medir dicha capacidad. ¿Cuál es la calidad del conocimiento del contenido, de las habilidades pedagógicas y de las habilidades interpersonales de los instructores? ¿Los administradores mantienen de manera continua su desarrollo profesional y dan al profesorado la responsabilidad de cambiar la escuela (una condición necesaria para la mejora de la escuela)? ¿El personal de la escuela trabaja de manera cohesionada, como comunidad profesional, centrándose en los problemas fundamentales de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje<sup>iii</sup>?

Como expresó Charles Payne<sup>iii</sup>, "los asuntos de calidad del profesorado son asuntos mayores en las escuelas más desfavorecidas". En su revisión de los factores que mejoran el aprendizaje del estudiante en zonas con desventajas socioeconómicas, Muijs et al.<sup>iv</sup> describen las "comunidades de aprendizaje" como grupos de profesores y administradores que buscan continuamente compartir el aprendizaje y actuar sobre lo que aprenden. Las escuelas con comunidades de aprendizaje ("escuelas de aprendizaje") se caracterizan por el diálogo reflexivo entre los docentes, que colaboran, asumen la responsabilidad colectiva para el aprendizaje del estudiante y trabajan continuamente para mejorar las prácticas de enseñanza. Muijs et al. argumentan que las escuelas de aprendizaje son más eficaces para fomentar el logro del estudiante en las zonas desfavorecidas que son las escuelas donde los maestros hacen poco para reflexionar sobre sus prácticas.

Las actividades SIRIUS de 2012, 2013 y 2014 trataron una variedad de temas relacionados con la capacidad profesional en las escuelas. Las actividades incluyeron una encuesta, tres revisiones por pares, una reunión de los responsables políticos sobre el tema del capital profesional y una reunión de profesores de origen inmigrante y de minorías. Combinando las anécdotas y los datos recogidos de estos esfuerzos, se ofrecen una visión general del estado del capital profesional en las escuelas de los Estados miembros de SIRIUS.

## III. MEJORAR LAS OPORTUNIDADES PARA LOS NIÑOS INMIGRANTES: CUATRO FUNDAMENTOS

Las cuatro áreas fundamentales de mejora que a continuación se presentan se basan en un análisis de las relevantes actividades de SIRIUS en 2012-14, así como en una revisión de la literatura sobre la capacidad profesional y su papel en el logro académico de los alumnos de origen inmigrante<sup>v</sup>.

1. **La diversidad lingüística.** Muchos niños de origen inmigrante que ingresan al sistema educativo en sus nuevos países tienen limitadas las competencias lingüísticas en la lengua de instrucción. Con el fin de tener éxito en la escuela, es de

suma importancia tener una buena competencia en la lengua de instrucción. La experiencia docente en maneras eficaces de abordar la diversidad lingüística es clave<sup>vi</sup>.

### **Cuadro 2. Buenas prácticas: Lituania**

En los institutos de formación del profesorado se organizó un proyecto centrado en la educación bilingüe que consistió en el desarrollo del currículum y de los libros de texto. El modelo adoptado asegura la preservación de la lengua materna de los estudiantes, así como la exitosa adquisición de la lengua de instrucción. Los resultados de las pruebas nacionales han demostrado que los estudiantes de estas escuelas bilingües tienen el mismo promedio del nivel de rendimiento académico que los estudiantes de los llamados centros ordinarios. Por otra parte, la competencia lingüística en la lengua de enseñanza (letón) es alta, así como el dominio de la lengua materna. El alcance del proyecto es amplio y ha sido implementado gradualmente a partir de 1998. Desde entonces, 170 escuelas han participado.

*Fuente:* Encuesta de SIRIUS 2013<sup>vii</sup>

2. **El ambiente de aprendizaje.** Un compromiso de mejorar los resultados de los niños migrantes y la reducción de la brecha en el rendimiento requiere una política coherente e integrada de la escuela sobre el tratamiento de la diversidad en el ambiente de aprendizaje y el currículum. Esto incluye prácticas diferenciadas de instrucción y materiales de enseñanza y métodos de evaluación que sean justos y estimulantes para todos los estudiantes. Esto requiere que los maestros posean una excelente competencia pedagógica y gran competencia en la construcción de climas positivos en el aula<sup>viii</sup>.
3. **Psicología social y aculturación.** Los maestros de las escuelas urbanas necesitan formación en los temas de la migración, la aculturación, los fenómenos de la psicología social, y las cuestiones de identidad étnica pertinentes a los diversos ambientes donde enseñan. Las investigaciones indican que los maestros probablemente posean menos expectativas sobre los niños inmigrantes, la cual a su vez disminuye la autoestima de estos alumnos y perpetúa los resultados educativos más bajos<sup>ix</sup>. Por el contrario, los estudiantes que puedan combinar las culturas de sus orígenes y la de sus nuevos hogares (formando una identidad transcultural "entre comillas"), son a menudo los alumnos más exitosos. La comprensión de estos y otros temas relevantes para los hijos de inmigrantes ayudaran a que los maestros puedan apoyar mejor a todos los estudiantes<sup>x</sup>. Esto permitirá al profesorado la evaluación de las posiciones iniciales del alumnado y sus progresos. Por último, esto ayudará a los maestros a desarrollar una actitud positiva hacia la diversidad y utilizar la diversidad de sus estudiantes como una rica fuente de aprendizaje en las aulas.

### **Cuadro 3. Ejemplos de identidad étnica**

Un profesor lituano explica la importancia de la comprensión de cómo se forman las identidades de los estudiantes: "Tenemos un problema con nuestros hijos de Lituania, debido a la situación económica en nuestro país. Algunas familias se van a trabajar al extranjero y después de un par de años vuelven. Si los niños tuvieron una vida mejor, por ejemplo, en Gran Bretaña, ellos no se sienten orgullosos de ser los lituanos y al volver tienen una visión negativa de Lituania: "Lituania es un país pobre, yo no quiero ser lituano". Al principio, cuando me enteré de esto, me sorprendió. Porque siempre fuimos criados para estar orgullosos de ser lituano. Me crié en la época de la Unión Soviética. Y todavía éramos un país [para] nosotros mismos.

*Fuente:* Reunión de SIRIUS para los profesores de origen inmigrante (2014, Bruselas)

- 4. Conexiones entre las familias y la comunidad.** El profesorado urbano que tienen éxito en la participación de los padres de sus alumnos diversos -así como en la cooperación con la organización comunitaria- poseerá un mayor apoyo en el rendimiento de sus escuelas. Payne<sup>xi</sup> describe la conexión con las familias como uno de los aspectos más difíciles, pero también como una de las áreas más relevantes en la experiencia de las escuelas urbanas que atienden alumnos de diversos orígenes. Las investigaciones muestran claramente que la participación de las familias y su apoyo académico, así como la comunicación entre maestros y padres, estimulan el rendimiento de los niños. Schutz<sup>xii</sup> argumenta en una revisión sobre las relaciones entre la escuela-comunidad que una manera de lograr un desarrollo más sostenible de las escuelas de los barrios pobres es involucrando a las organizaciones de la comunidad: "las reformas tienen que empezar en y con la comunidad, si quieren tener alguna esperanza real de éxito a largo plazo".

#### **Cuadro 4. Buenas prácticas: Bélgica**

Bélgica ha introducido lo que llama las escuelas "extendidas". Estas tratan de abarcar varios dominios y campos en los ambientes de aprendizaje, entre los que destacan la salud, la seguridad física y psicológica, el desarrollo de competencias, la participación social, y la preparación para el futuro. Las escuelas extendidas son para todos los alumnos, pero se centran en temas de diversidad (étnica y cultural, religiosa, lingüística, y así sucesivamente). Un aspecto importante del proyecto es garantizar la igualdad de oportunidades para todos los niños y jóvenes, especialmente los más desfavorecidos. Parte del proyecto es el desarrollo profesional de todo el personal involucrado, incluyendo el personal de la escuela.

*Fuente:* Encuesta de SIRIUS (2012)

## **IV. EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD EN LAS CUATRO ÁREAS PROPUESTAS**

A fin de desarrollar la experiencia en las cuatro áreas descritas en este informe, SIRIUS recomienda la implementación de tres estrategias.

### **1. Construir comunidades de aprendizaje profesional que se centran en la diversidad**

Las escuelas con poblaciones estudiantiles diversas deberían ser apoyadas para institucionalizar los principios de compañerismo y la cooperación de una manera más coherente y centrada. Por ejemplo, el profesorado aprende mucho mediante la cooperación y la observación de sus iguales en otras aulas, por tomarse algún tiempo para reflexionar y mejorar sus prácticas, centrándose especialmente en el aprendizaje del estudiante. Las escuelas harían bien en apoyar al profesorado en este tipo actividades y así como en la construcción de comunidades de aprendizaje profesional (PLC).

Hargreaves y Fullan<sup>xiii</sup> describen las PLC como un conjunto de tres elementos (i) las comunidades, trabajando en grupos con responsabilidad colectiva, comprometida con la mejora, el respeto y la atención; (ii) un aprendizaje organizacional a largo plazo, en vez de soluciones rápidas, junto con el compromiso de mejorar el aprendizaje del estudiante y su

bienestar; y (iii) las mejoras profesionales y las decisiones tienen que ser informadas mediante (pero no dependientes) información estadística, deben ser guiadas por personas experimentadas, además de someterse a juicio colectivo.

En el contexto de las escuelas con poblaciones estudiantiles diversas, centrarse en el aprendizaje del estudiante implica centrarse en la diversidad. El profesorado de las PLC centradas en la diversidad aprenden juntos sobre cómo utilizar esta diversidad para obtener más resultados de aprendizaje. En un esfuerzo colaborativo, ellos diseñan materiales de aprendizaje diferenciados, que son relevantes para el alumnado de diversos orígenes étnicos y culturales. Una PLC con centrada en la diversidad también invita al profesorado a aprender para aprovechar los fondos de conocimiento que el alumnado trae a la escuela (en lugar de utilizar el "borrón y cuenta nueva").

Además de la construcción de las PLC en algunas particulares escuelas, Hargreaves y Fullan también hacen un llamamiento a las escuelas para desarrollar las redes de práctica. Utilizan el término *co-petencia*: la competencia colaborativa (competencia en el espíritu de la comunidad), con la responsabilidad colectiva (cómo los profesores aprenden a identificarse con todos los estudiantes en la escuela).

#### **Cuadro 5. Buenas prácticas: Grecia**

Grecia ha puesto en marcha una serie de medidas políticas sobre el desarrollo de la escuela y la formación de docentes que tienen como objetivo desarrollar las habilidades de enseñanza, especialmente para satisfacer las necesidades de las aulas heterogéneas. Entre ellas se encuentran los nuevos métodos de enseñanza (diathematic) centrados en la enseñanza y el trabajo por proyectos. Seminarios regionales y locales para los profesores se han celebrado según los detalles de los nuevos enfoques. Esto sensibiliza a los maestros con respecto a las necesidades de los estudiantes con diversos antecedentes sociales, culturales y lingüísticos.

*Fuente:* Encuesta de SIRIUS (2012)

## **2. Construcción de redes de especialistas en diversidad**

La segunda estrategia para aumentar la capacidad profesional con respecto a tratamiento de la diversidad es formar redes de escuelas y centros especializados. Estas redes facilitarán la comprensión de la situación académica de los niños migrantes y ayudarán a mejorar los resultados del aprendizaje.

#### **Cuadro 6. Buenas prácticas: Alemania y Austria**

El proyecto del Instituto Mercator para la "Enseñanza de idiomas y el alemán como segundo idioma" fue fundado en junio de 2012. Los objetivos del proyecto han sido la de asesoramiento a los gobiernos regionales, así como las universidades en la enseñanza de idiomas, apoyarlos en el fortalecimiento del desarrollo de las competencias lingüísticas en la formación del profesorado, financiar y promover la investigación y las prácticas nacionales orientadas en este campo, así como formar redes de ayuda y poner en marcha medidas de apoyo y de calificación para los principales interesados en la enseñanza de idiomas.

En Austria, en la iniciativa escolar "Interculturalidad y multilingüismo-una oportunidad" se les pide a las escuelas la presentación de propuestas de conformidad con el principio de "educación intercultural". (Este principio fue presentado por el Ministerio Federal de Educación a principios de 1990.) Desde el año 2006, cuando la iniciativa comenzó, se han

apoyado más de 500 proyectos. El Ministerio de Educación, en colaboración con los institutos de formación de docentes, ha organizado seminarios en todo el país con aportaciones académicas, talleres orientados a la práctica además de establecer las bases para la construcción de redes.

*Fuente:* Informe SIRIUS (2012)

### **3. Desarrollar programas de formación de profesores dedicados a la diversidad**

La tercera estrategia para fortalecer la capacidad profesional en el área de la diversidad es apoyar el desarrollo de programas de formación docente. El envío de profesores a un curso de un día, por ejemplo, sobre la migración o la discriminación, no ayudará a los estudiantes de origen inmigrante a mejorar su rendimiento en gran medida. Los programas de formación de profesores que tienen la diversidad como un punto de partida y que integran esta temática en los currículos de todos los cursos –y lo abordan desde todas las perspectivas- prepara a los profesores para convertirse en expertos en el tema, siendo capaces de ayudar a los estudiantes de origen inmigrante a alcanzar su máximo potencial.

#### **Cuadro 7. Buenas prácticas: Holanda**

La Universidad Erasmus de Rotterdam ofrece un programa de cuatro años destinado específicamente para preparar excelentes profesores y pedagogos para las aulas urbanas. El programa incluye cursos de diversidad (por ejemplo, "las prácticas de crianza en diferentes grupos de migración"), así como cursos de enseñanza general que incluyen temas de diversidad (por ejemplo, el curso "desarrollo de la personalidad" incluye las directrices temáticas sobre el desarrollo de la identidad étnica).

*Fuente:* Encuesta SIRIUS (2012)

## **V. PRINCIPALES DESAFÍOS**

Los resultados de las actividades SIRIUS correspondientes a 2012-14, en combinación con la revisión de la literatura, sugieren que la aplicación de las tres estrategias descritas ayudará a construir escuelas que comprometidas con la promoción del logro de todos sus estudiantes y la reducción de la brecha entre los resultados académicos de los inmigrantes frente a los nativos. Las comunidades interesadas, las redes y los programas harían bien en desarrollar experiencia en (i) la diversidad lingüística, (ii) la migración y la integración, (iii) el ambiente de aprendizaje, y (iv) la creación de escuelas abiertas que involucran a las familias y las comunidades.

Todas las estrategias presuponen una conciencia político-social entre los maestros, los líderes escolares y los responsables políticos en relación con la desigualdad y las posiciones específicas y antecedentes étnicos/culturales de los estudiantes. El desafío clave es aumentar estos niveles de conciencia, así como organizar la atención permanente y la acción a través de políticas que faciliten el desarrollo real de la escuela a lo largo de las líneas sugeridas. Esto seguirá siendo necesaria *para promover y mejorar la transferencia de conocimiento de las partes interesadas con el fin de mejorar la educación de los jóvenes de origen inmigrante*, que es la misión general de SIRIUS.

## Agradecimientos

SIRIUS quiere agradecer a todos sus miembros y socios colaboradores por proporcionar la información pertinente, así como por sus reflexiones sobre versiones anteriores de este informe político.

© 2014 Migration Policy Institute Europe.  
Todos los Derechos Reservados.

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida o transmitida de ninguna forma, electrónica o mecánica, incluyendo fotocopia, o cualquier tipo de almacenamiento, sin permiso del MPI Europa.

Se puede mirar más información sobre reproducir partes de este informe en: [www.migrationpolicy.org/about/copyright-policy](http://www.migrationpolicy.org/about/copyright-policy). También se puede escribir directamente a: Permissions Department, Migration Policy Institute, 1400 16th Street, NW, Suite 300, Washington, DC 20036, or by contacting [communications@migrationpolicy.org](mailto:communications@migrationpolicy.org).

## Sobre el autor

Sabine Severiens es la líder del trabajo SIRIUS sobre "la escolarización". Es profesora de Ciencias de la Educación en la Universidad Erasmus de Rotterdam, así como en la Universidad de Ámsterdam, ambas en los Países Bajos. Su programa de investigación se centra en la migración y la diversidad en la educación.



## NOTAS

---

- <sup>i</sup> Andy Hargreaves and Michael Fullan. *Professional capital: transforming teaching in every school*. (Oxon: Taylor & Francis, 2012).
- <sup>ii</sup> Penny Bender Sebring, Elaine Allensworth, Anthony S. Bryk, John Q. Easton and Stuart Luppescu. *The essential supports for school improvement*. (Chicago: Consortium on Chicago School Research, 2006).
- <sup>iii</sup> Charles Payne. So much reform, so little change. *The persistence of failure in urban schools*. (Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2008).
- <sup>iv</sup> Daniel Muijs, Alma Harris, Christopher Chapman, Louise Stoll and Jennifer Russ. 'Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence', *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2) (2004) 149–175.
- <sup>v</sup> Sabine Severiens, Rick Wolff and Sanne van Herpen. 'Teaching for diversity', *European Journal of Teacher Education*, 37(3) (2014) 295-311.
- <sup>vi</sup> Ver también la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD), *Closing the gap for immigrant students* (Paris: OECD Publishing, 2010).
- <sup>vii</sup> SIRIUS survey: Sabine Severiens and Tom Tudjman. *Professional capital in schools as regards education for migrant children. An exploration of policies in the Sirius network countries*. (Barcelona: Kit-book, 2013).
- <sup>viii</sup> Elisabeth Cohen and Rachel Lotan. 'Equity in heterogeneous classrooms', in *Handbook for Multicultural Education*, eds. James Banks and Cherry McGee Banks, 2nd Edition (San Francisco: Jossey-Bass, 2004), 736-50; Geneva Gay, 'Classroom practices for teaching diversity: An example from Washington state', in *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, eds. Tracey Burns and Vanessa Shadoian-Gersing, (Paris: OECD, 2010), 257-87; Luis Moll, 'Literacy research into communities and classrooms: a sociocultural approach', in *Multidisciplinary Perspectives in Literacy Research*, eds. Richard Beach, Judith Green, and Timothy Shanahan (Urbana, IL: National publicaron una revision de 35 años de investigación sobre las expectativas del profesorado en las cuales encontraron que las poderosas profecías autocumplidas son selectivas y son más comunes entre los grupos que sufren esta estigmatización, como los niños inmigrantes. Ver Lee Jussim and Kent Harber, 'Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies' Council of Teachers of English, 1992), 47-73.
- <sup>ix</sup> Por ejemplo, Jussim y Harber, *Personality and Social Psychology Review* 9(2), (2005): 131-55.
- <sup>x</sup> Carola Suárez-Orozco and Marcelo M. Suárez-Orozco, *Children of immigration* (Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2001).
- <sup>xi</sup> Charles Payne, 2008. So much reform, so little change.
- <sup>xii</sup> Aaron Schutz, Home is a prison in the global city: The tragic failure of school- based community engagement strategies. *Review of Educational Research* 76 (2006): 691-743.
- <sup>xiii</sup> Hargreaves and Fullan, 2012. *Professional capital: transforming teaching in every school*