

Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores

Francisco X. Cernadas Ríos

Grupo de Investigación ESCULCA. España.
fucocernadas@edu.xunta.es

Mar Lorenzo Moledo

Miguel A. Santos Rego

Universidade de Santiago de Compostela. España.
mdelmar.lorenzo@usc.es
miguelangel.santos@usc.es



Recibido: 23/11/2016

Aceptado: 12/9/2017

Publicado: 16/1/2019

Resumen

Ante los desafíos que supone enfrentarse con eficacia a las nuevas tareas educativas generadas por la diversidad presente en la actual sociedad abierta, multicultural y en continuo cambio, el enfoque intercultural debe incorporarse en la cualificación del profesorado, a fin de capacitarlo con las competencias que demanda la educación y el desarrollo humano del siglo XXI. El objetivo de esta investigación es analizar la presencia de la interculturalidad en los planes de formación inicial y permanente de los maestros de educación infantil y primaria, y los profesores de educación secundaria de Galicia. Para ello, se han revisado las materias impartidas en los grados para la formación de maestros y los másteres universitarios en Profesorado de Educación Secundaria en las tres universidades gallegas, así como la formación continua ofrecida por el Centro Autonómico de Formación e Innovación. Los resultados ponen de manifiesto una notable carencia formativa en este campo y la necesidad de promover los cambios oportunos en la preparación del profesorado. Finalmente, se formulan algunas propuestas de mejora dirigidas tanto a la administración educativa como a la propia universidad.

Palabras clave: educación intercultural; inmigración y escuela; formación del profesorado

Resum. *Diversitat cultural i escenaris de migració. Un estudi sobre la formació de professors*

Davant els reptes que suposa enfrontar-se amb eficàcia a les noves tasques educatives que genera la diversitat present en l'actual societat oberta, multicultural i en continu canvi, l'enfocament intercultural ha de ser incorporat en la qualificació dels professors, per tal de capacitar-los amb les habilitats que demanda l'educació i el desenvolupament humà per al segle XXI. L'objectiu d'aquest estudi és analitzar la presència de la interculturalitat en els plans de formació inicial i permanent dels professors d'educació infantil i primària i els mestres d'educació secundària de Galícia. Amb aquesta finalitat, hem revisat les assignatures impartides en els graus per a la formació de mestres i els màsters universitaris en Professorat d'Educació Secundària de les tres universitats gallegues, així com la formació proporcionada pel Centre Autonòmic de Formació e Innovació. Els resultats posen de manifest una notable falta de formació en aquest camp i la necessitat d'impulsar els canvis oportuns

en la preparació de professors. Finalment, s'hi formulen algunes propostes de millora tant a l'administració educativa com a la mateixa universitat.

Paraules clau: educació intercultural; immigració i escola; formació del professorat

Abstract. *Cultural diversity and migratory scenarios: A study on teacher training*

Faced with the challenges of coping effectively with the new educational tasks due to the present diversity in today's open, multicultural and continuously evolving society, the intercultural approach has to be incorporated into teacher training in order to provide them with the competences required of education and human development in the 21st century. This study aims to analyze the presence of interculturality in the initial and permanent training programs of childhood, primary and secondary education teachers in Galicia. To this end, the subjects taught in the teacher training degrees and the Master's Degree in Secondary Education of the three Galician universities have been reviewed, as well as the continuing education provided by the Autonomous Center for Training and Innovation. The results show a notable lack of training in this field and the need for timely changes in teacher education. Finally, some proposals for improvement directed at both the educational administration and the university itself are discussed.

Keywords: intercultural education; immigration and school; teacher training

Sumario

- | | |
|--|---|
| <p>1. Introducción</p> <p>2. ¿Debe saber el profesorado sobre educación intercultural?</p> <p>3. Presencia de la interculturalidad en la formación del profesorado</p> | <p>4. La formación del profesorado en educación intercultural. Un estudio de contexto</p> <p>5. Conclusiones y propuestas</p> <p>Referencias bibliográficas</p> |
|--|---|

1. Introducción

Si bien no cabe hablar de diversidad exclusivamente por motivos de origen, por cuanto la heterogeneidad es una cuestión presente en casi todos los ámbitos de la vida, religión, sexualidad, ideología, género, clase, etc.; lo cierto es que en la actualidad la diversidad cultural en las escuelas se ha visto enriquecida por la llegada de la inmigración. La evolución del alumnado extranjero de enseñanzas no universitarias en Galicia, de modo análogo a lo que sucede en el resto de España —aunque en proporciones más reducidas—, está experimentando un claro cambio de tendencia en los últimos años. Tras el constante ascenso vivido, sobre todo desde el curso 1999-2000, hasta alcanzar la proporción del 3,3% del censo total en el año académico 2006-2007, desde entonces se invierte la progresión. Actualmente, de acuerdo con los datos más recientes de los que se dispone (MECD, 2015), el volumen relativo de alumnado extranjero en las enseñanzas no universitarias de Régimen General en España (8,5%) presenta diferencias significativas entre las distintas comunidades autónomas y ciudades: las que cuentan con mayores porcentajes son La

Rioja (13,7%) y Aragón (13,0%), y, entre las que tienen menor proporción, Galicia, con un 2,8%, seguida de Extremadura (2,9%) y Principado de Asturias (3,9%). En el caso de Galicia, la modestia de las cifras de acogida tiene, sin embargo, un acentuado contrapunto en el fenómeno de la diáspora o éxodo masivo de emigrantes, principalmente a América, sobre todo tras la crisis agraria de 1853; proceso histórico profundamente arraigado en nuestro imaginario colectivo, sin el cual difícilmente podría esclarecerse de manera cabal la identidad de quienes habitamos este territorio.

Más allá de los flujos migratorios, el sistema educativo se encuentra inmerso en una realidad compleja, derivada de una sociedad de la información, globalizada, multicultural y en continuo cambio (Hargreaves, 2003). El modelo de institución educativa que demanda la economía del conocimiento en la que vivimos, con nuevas condiciones sociales, culturales y económicas, no se ajusta al prototipo vertical transmisivo de la escuela característica de la sociedad industrial. Desde la óptica comunitaria, en la actualidad nos encontramos ante «una auténtica *socialización divergente*: por una parte, vivimos en una sociedad pluralista, en la que distintos grupos sociales, con potentes medios de comunicación a su servicio, defienden paradigmas contrapuestos de educación, dando prioridad a valores distintos cuando no contradictorios; por otra parte, la aceptación en educación de la diversidad nos fuerza a la modificación de nuestros materiales didácticos y a la diversificación de nuestros programas de enseñanza» (Esteve, 2009, p. 23). Además, el centro educativo deberá constituirse en «una red de difusión cultural de contenidos y de herramientas para su adquisición que ha de potenciar el desarrollo de un conjunto de competencias en los alumnos que les proporcionen las claves para desenvolverse en una sociedad compleja y cambiante desde una postura crítica, autónoma, creativa y comprometida socialmente» (Gimeno, 2002, p. 288).

En estas circunstancias, la formación docente ha de enfrentarse a los desafíos de un mundo caracterizado por elevados niveles de incertidumbre, preparando a los futuros profesores para los retos colectivos del presente y del porvenir: formar personas académicamente competentes, al tiempo que se dota a los alumnos de las aptitudes necesarias para ser ciudadanos plenos. De este modo, la función de los profesionales de la educación supera los límites académicos y se adentra en los sociales y personales. En consecuencia, asumimos, de acuerdo con Tiana (2013, p. 186) que «la educación en valores cívicos, al menos los que configuran una ética de mínimos, debe encontrar un lugar específico en el sistema educativo».

Avanzando un paso más, los docentes no pueden actuar ya en nuestro tiempo como meros agentes socializadores, sino que deben ser considerados como ciudadanos e investigadores comprometidos con el cambio social y con el análisis y la transformación crítica de sus prácticas educativas (Gale y Densmore, 2007). Y, tal como asegura Perrenoud (2001), no se privilegia la misma figura de profesor según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de

certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo.

Concretamente, en este trabajo pretendemos evaluar la preparación del profesorado de Galicia en el terreno de la interculturalidad, partiendo del análisis de la existencia de contenidos relacionados con esta materia en los planes de formación inicial y continua de los maestros de educación infantil y primaria, y los profesores de educación secundaria. Bajo la premisa de que para avanzar en equidad y aumentar los niveles de éxito de muchos alumnos en situación de riesgo se precisa contar con un profesorado que domine conocimientos y que muestre actitudes, destrezas y disposiciones acordes con una sociedad culturalmente diversa. Porque ello forma parte también, aquí y ahora, de la pericia que requiere una sociedad del conocimiento (Ball y Tyson, 2011).

2. ¿Debe saber el profesorado sobre educación intercultural?

Diversos autores han explicado en detalle los argumentos a favor de la necesidad de una adecuada preparación del profesorado y advertido que esta debe ser cada vez más amplia y rigurosa, no solo para hacer frente a los cambios acontecidos en la sociedad y en la educación, sino por las exigencias de su desempeño y la intensificación y complejidad de las tareas que realiza. Aun cuando cabría matizar la validez de una serie de investigaciones a nivel internacional publicadas en los últimos años (Barber y Mourshed, 2007; Darling-Hammond, 2000; Davis, 2006; Hattie, 2009; Kane, Rockoff y Staiger, 2008; McCaffrey, Koretz, Lockwood y Hamilton, 2004; Nye, Konstantopoulos y Hedges, 2004; OECD, 2005; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; TALIS, 2009), por cuanto generalmente reducen la evaluación del docente a la aplicación de determinadas pruebas de rendimiento a los alumnos, la evidencia empírica que se deriva de las mismas nos permite considerar la calidad de los profesores y de su enseñanza como uno de los factores más importantes para explicar los resultados escolares del alumnado.

Si pretendemos conseguir que los sectores más desfavorecidos de nuestra población reciban la educación que en derecho les corresponde, entonces las políticas y la acción educativa deben concentrarse en los profesores, ya que la mejora en eficacia y equidad de la escolaridad dependen, en gran medida, de que pueda garantizarse que todos los docentes sean personas competentes y que su enseñanza sea de alta calidad. Sin la participación del profesorado, cualquier proceso de mejora del sistema educativo no podrá sobrepasar la mera conjetura. Y en esta línea, se ha llegado incluso a afirmar que el derecho a la educación de los ciudadanos estaría vinculado a las posibilidades de desarrollo profesional docente. Y es que «la formación del profesorado tiene todavía el honor de ser simultáneamente el peor problema y la mejor solución en educación» (Fullan, 1993, p. 105).

Por los datos disponibles, cada vez es más evidente que la discontinuidad entre la cultura escolar y la cultura familiar de determinados alumnos provoca

estragos en su rendimiento académico, lo que se traduce en índices más altos de fracaso escolar entre el alumnado de procedencia inmigrante, junto a menores tasas de idoneidad que en el caso del alumnado autóctono (Santos Rego, Godás y Lorenzo, 2012).

De igual manera, la investigación educativa revela que el aprovechamiento académico de estos estudiantes mejora cuando los educadores toman especialmente en consideración la diversidad cultural específica de cada grupo. Particular mención nos merece en este sentido el enfoque de los ‘fondos de conocimiento’ (*funds of knowledge*). Lo que hace este planteamiento, muy celebrado en la antropología de la educación, es arrinconar la noción del *déficit cultural*, según la cual los conocimientos y habilidades de las personas dependen de su clase y condición social. Por el contrario, la premisa de los *funds* es que todos los individuos —más allá de su condición lingüística, étnica, religiosa, económica— disponen de conocimientos, relaciones, destrezas y habilidades acumuladas en su historia laboral, comunitaria y familiar (Moll, Amanti, Neff y González, 1992).

Tras su aplicación, se ha documentado una mejora en las relaciones familia-escuela que promueve aprendizajes más significativos (al vincular las experiencias y conocimientos previos —las formas de vida familiares— con los contenidos escolares) y, finalmente, se consigue una mejora del rendimiento escolar del alumnado procedente de minorías culturales, especialmente en aquellos casos en que hay una mayor discontinuidad entre la cultura escolar y la cultura familiar (González, Moll y Amanti, 2005).

Por su parte, el concepto de educación intercultural ha evolucionado en nuestro país desde una interpretación como educación para las minorías a la de una educación cívica para todos, propia de la nueva sociedad intercultural del siglo XXI, cuyo fin último es el logro de más y mejor convivencia, y hacer que ese clima de entendimiento se traslade a todos los ámbitos de la sociedad.

Resumamos lo que entendemos por educación intercultural. Se trata de «un marco de interpretación y de acción reflexiva, que valora la diversidad cultural y la equidad social, disponiendo una gestión pedagógica del aprendizaje dirigida a la optimización de las distintas pero relacionadas dimensiones del proceso educativo, pensando en el logro de competencias interculturales susceptibles de ayudar al bienestar de las personas en un mundo conectado» (Santos Rego, 2010). Es por ello que el gran objetivo de la educación intercultural debe ser «la promoción de las condiciones educativas deseables para que personas de diversas culturas se encuentren, convivan y vayan tejiendo entre ellas lazos de verdadera comunicación [...] en la que primen genuinas actitudes de respeto, empatía, solidaridad, valoración, y responsabilidad recíproca» (Santos Rego, Lorenzo y Priegue, 2013, p. 73).

La formación de buenos docentes implica, fundamentalmente, lograr la adquisición de unas determinadas actitudes, creencias y sensibilidad respecto a la diversidad del alumnado (González, Berríos y Buxarraís, 2013). Si se quiere mejorar la preparación del profesorado para dar respuesta a la heterogeneidad cultural, además de proporcionarle recursos teóricos, metodológicos

y organizativos que le permitan trabajar con más seguridad y autonomía, es necesario hacer que reconozca su propia diversidad, analice de qué forma se hace presente en su quehacer docente y sea capaz de revisar sus ideas acerca de la misma.

El enfoque intercultural debe incorporarse en la formación inicial y permanente de cualquier profesional de la educación, para hacer posible que desarrolle en su práctica pedagógica lo que Aguado (2003, p. 141) denomina *competencias interculturales de los profesores*, que define como «las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural». Y si nos propusiéramos priorizar una perspectiva más didáctica, lo importante sería una orientación cooperativa de la enseñanza, la flexibilidad del currículo (en aras a la conexión de las culturas familiar y académica), o la diversificación de materiales y recursos. Por último, pero no por ello menos importante, el docente deberá asimismo «manejar eficazmente sus emociones y ser conocedor de estrategias metodológicas como el aprendizaje-servicio para educar en las competencias emocionales» (Leiva, 2015, p. 23).

3. Presencia de la interculturalidad en la formación del profesorado

En el terreno normativo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) introdujo algunos cambios importantes en materia de regulación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión docente, tanto de infantil y primaria como de secundaria, estableciendo su adaptación al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias oficiales, dispone para los grados una carga académica de 240 créditos del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), lo que supone cuatro años de asistencia a las aulas universitarias. En el caso del profesorado de infantil y primaria, a partir de la aplicación del EEES, la duración de su formación inicial incrementó en un curso la antigua diplomatura en vigor desde 1970. En cuanto al profesorado de educación secundaria, la transformación fundamental consistió en la creación del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, con una carga lectiva mínima de 60 créditos (ECTS), que sustituía al anterior modelo de Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), instituido por la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, vigente durante cuatro décadas.

Los contenidos de la formación inicial docente deben abarcar dos grandes bloques o etapas tradicionalmente diferenciadas: la fase *general* o *disciplinar*, relacionada con las disciplinas específicas que se van a enseñar (matemáticas, ciencias de la naturaleza, historia...) y la fase relativa a las cuestiones *didáctico-pedagógicas* (enseñanza de la disciplina, atención a la diversidad, corrientes educativas...). Atendiendo a la manera en que se estructuren estos periodos, existen básicamente dos patrones de organización de dicha formación, el *suce-*

sivo y el *simultáneo*. En el caso de España, la formación inicial de los maestros de educación primaria y la correspondiente a los profesores de educación secundaria siguen dos pautas diferentes: los estudios de magisterio son de carácter simultáneo, donde la disciplina y la preparación docente se imparten en el mismo espacio temporal, recibiendo una proporción de capacitación profesional relativamente elevada; mientras que la formación del profesorado de educación secundaria, en la que se quiere que prevalezcan los contenidos disciplinares sobre la formación didáctico-pedagógica más general, adopta el prototipo sucesivo, completándose primero un grado para adquirir los contenidos específicos de una determinada área de conocimiento científico y realizando después un máster para aprender «apresuradamente, la didáctica de la materia y, por fin, un prácticum de, aproximadamente, el 31% del total de los créditos del máster y sin sobrepasar el umbral de tres meses de duración» (Santos Rego y Lorenzo, 2015a, p. 265).

La continuidad de este modelo de tipo sucesivo en la etapa de secundaria no ha dejado de suscitar críticas, al entender que «presenta el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de historia o como profesores de química» (Esteve, 2003, 212). Pero no es esta la única deficiencia apuntada en el sistema de formación inicial del profesorado. Se ha dicho igualmente que el máster posee un carácter fragmentario, falto de continuidad y de organización coherente en las diversas fases de su proceso formativo, y una calidad formativa heterogénea, pudiendo decirse que en su mayoría «no es superior a la del extinto CAP e, incluso en algunos casos, inferior» (Viñao, 2013, p. 31).

Por último, la vigencia de un paradigma fundamentalmente centrado en la universidad tampoco está exenta de controversia (Vaillant, 2009). Muchos especialistas señalan como ventaja del mismo la oportunidad que brinda a los futuros docentes de formarse en ámbitos de excelencia académica, con buenos profesores que realizan docencia, investigación y extensión. No faltan quienes consideran, por el contrario, que la universidad sabe poco acerca de lo que sucede en las aulas no universitarias, o destacan la incapacidad de esta institución, tal como aseguran Santos Rego y Guillaumin (2006, p. 78), para enseñar valores que no practica: «No puede preparar la sustentabilidad, ni la multiculturalidad, ni la transdisciplinariedad, si no es ella misma sustentable, si no respeta la diferencia, si no desarrolla entre sus académicos una actitud transdisciplinaria».

Centrando nuestro interés en el currículo de la formación inicial del profesorado para la diversidad cultural, descubrimos que, cuando no inexistente, resulta escaso, marginal y no siempre adecuado. A pesar de las recomendaciones dirigidas a reclamar la urgencia de formar profesores capaces de trabajar en los contextos educativos actuales y atender las necesidades de la realidad multicultural, diversas investigaciones realizadas a lo largo de las dos últimas décadas para estudiar la relevancia concedida a la educación intercultural en

los planes de estudios de las carreras relacionadas con la educación en España (Cernadas, 2011; García y Sales, 1997; Garreta, 2004; Leiva, 2006; Palomero, 2006; Soriano y Peñalva, 2011), han constatado que los programas de formación inicial de los futuros profesores no reflejan aún suficientemente tal realidad en las aulas, y siguen sin abordar de forma explícita el desarrollo de las competencias interculturales necesarias para atender la diversidad de los estudiantes propia de una sociedad globalizada. La información disponible permite afirmar que se está dando un tratamiento insuficiente a los problemas educativos que derivan del fenómeno de la inmigración, de la diversidad y del multiculturalismo; caracterizándose esta formación por ser optativa, con poca carga lectiva, de carácter teórico y con escasa aplicación práctica e impacto formativo.

Por otra parte, cualquier programa de formación inicial resultaría insuficiente para dotar a los profesores de todas las competencias que van a necesitar a lo largo de su carrera si no se combina con una formación en servicio en el establecimiento escolar en torno a un proyecto de trabajo adaptado a sus necesidades concretas. En relación con la oferta de esta formación continua al profesorado, cabe decir que, pese a la considerable disminución de la misma sufrida en los últimos años, no parece justificado calificarla como escasa. Otro asunto sería profundizar en su carácter: voluntaria, de estricto uso y consumo individual, mercantilizada (empleo de los sexenios como resorte fundamental de formación), puntual y/o superficial, dispersa, de naturaleza eminentemente teórica, no ajustada a las necesidades de la realidad educativa y del profesorado, y sujeta a la moda imperante de la formación en línea.

Se sabe, eso sí, que la mejora de las organizaciones, incluidas las escolares, no se produce fundamentalmente en virtud de las acciones aisladas de los individuos que las componen, sino a partir de procesos internos mediante los cuales esas personas construyen acuerdos acerca de las metas a alcanzar y su realización práctica. Para lograr un verdadero impacto de la formación en la adquisición de las competencias que necesita el profesorado, y consecuentemente en la realidad sobre la que este proyecta su labor, cabe destacar dos variables: su obligada relación con los centros de trabajo y la necesidad de que responda a las verdaderas carencias del profesorado. La cultura de la colaboración y trabajo en equipo del profesorado en su propio centro de trabajo, la reflexión sobre su práctica a través de la observación, investigación, innovación y evaluación de la misma, esto es, un tipo de vinculación teoría-práctica que nos remite a la noción de *aprendizajes situados*, se nos antoja fundamental, no ya solo en el proceso de aprendizaje de estos profesionales, sino con la vista puesta en el cambio de la institución. Estamos haciendo referencia a una modalidad formativa centrada en el establecimiento educativo, con el profesorado como protagonista, que Imbernón (2014, p. 153) denomina *formación en centros*, advirtiendo que no consiste en un mero cambio de ubicación espacial, «un simple traslado físico, ni tan siquiera un nuevo agrupamiento de profesores para formarlos, sino un nuevo enfoque para redefinir los contenidos, las estrategias, la institución, los protagonistas y los propósitos de formación».

4. La formación del profesorado en educación intercultural. Un estudio de contexto

Las investigaciones llevadas a cabo en nuestra comunidad sobre la formación recibida por el profesorado en el ámbito de la educación intercultural son aún escasas y fragmentarias. En las páginas que siguen se hará referencia, en un primer momento, a varios estudios que abordan las percepciones a este respecto por parte de los propios docentes. En un segundo momento, realizamos un análisis de contenido de las guías docentes o programas de las materias de grados y másteres de formación del profesorado impartidos en las tres universidades gallegas. A tal efecto, recurrimos a dos expertos en educación intercultural. Para terminar, examinamos la presencia de esta temática en los planes oficiales de formación continua de la Xunta de Galicia.

4.1. Las necesidades expresadas por los profesores

Para analizar las necesidades de formación en el terreno de la educación intercultural sentidas por el profesorado, en Galicia contamos con la información aportada por un estudio descriptivo de encuesta en el que participaron 368 maestros (Cernadas, Santos Rego y Lorenzo, 2013). Lo que se pretendía era examinar las percepciones de los docentes de educación infantil y primaria sobre la educación intercultural y, al tiempo, detectar sus necesidades de formación en esta materia. A tenor de sus respuestas, se constató que apenas un tercio del profesorado (29,8%) se había implicado a lo largo de su vida profesional en alguna actividad de formación docente para trabajar con alumnado culturalmente diverso y, pese a ello, no llegaba a la mitad (45,5%) el que reconocía no tener suficiente formación en este ámbito. Con todo, la mayoría (83,4%) era consciente de la necesidad de incluir la educación intercultural en la formación inicial de los docentes, considerando además inadecuado (61%) el nivel de la atención dispensada a este tema en la formación continuada.

Los resultados de este trabajo mostraron que, en general, estos profesionales apuestan por la educación intercultural, si bien la experiencia profesional y la participación en actividades formativas se revelaron como variables que inciden de manera significativa en la opinión del colectivo docente. Así, los docentes con más de seis años de experiencia de trabajo con alumnado inmigrante, al igual que aquellos que habían participado en actividades formativas en educación intercultural, mostraron mayor acuerdo en que su preparación en este campo era adecuada. Asimismo, manifestaron un nivel superior de disconformidad con declaraciones de corte asimilacionista y un mayor aprecio por la necesidad de respetar las lenguas y culturas minoritarias.

Datos que, en líneas generales, confirman los anteriormente proporcionados por una investigación pionera en el escrutinio socioeducativo del fenómeno de la inmigración en nuestro país realizada diez años antes (Santos Rego y Lorenzo, 2003), en la que participó un importante número de padres y madres, junto a profesores y alumnos, tanto de origen gallego como inmi-

grante. A la pregunta planteada a una muestra formada por 310 profesores de enseñanza secundaria, sobre la realización de cursos o actividades formativas en el área de la educación intercultural, el 80,1% de los consultados contesta negativamente, en tanto que únicamente el 19,9% restante manifiesta tener formación al respecto, y ello pese a que la mayor parte de los profesores (84%) declaran tener experiencia directa con alumnado de procedencia inmigrante, superando los tres años de práctica aproximadamente la mitad de ellos (47,1%). Entre quienes aseguran poseer formación, esta proviene básicamente del Centro Autonómico de Formación e Innovación o los Centros de Formación y Recursos dependientes del mismo (47%) y en muy inferior medida de la carrera universitaria (18%), refiriéndola a otras instancias el restante 35%.

En el marco de esta investigación, se aplicó también una escala de actitudes interculturales al profesorado participante, en la que se incluían determinadas consideraciones relativas a la formación específica del profesorado en educación intercultural. Entre los resultados, destaca el elevado nivel de desacuerdo que manifiestan los entrevistados con dos proposiciones: «No es necesaria» (77,9%) y «Solo es necesaria cuando se tienen alumnos de otras culturas» (76,5%). Por el contrario, los profesores consultados expresan un alto grado de acuerdo con la hipótesis de que esta formación «es clave para una educación de calidad en el futuro» (81,2%) e igualmente con la suposición de que la misma «ayudaría a disminuir los conflictos en las escuelas» (78,5%).

En otra publicación (Goenechea, 2005) que da cuenta de una investigación también realizada en Galicia, en la que participó una muestra de 71 profesores de enseñanza secundaria, a la pregunta sobre si habían recibido formación específica en relación con la atención educativa a la diversidad cultural, la respuesta de los consultados fue negativa en el 88,7% de los casos. Entre quienes afirmaban poseer formación, el 62,5% manifestaron haberla obtenido de instancias de formación permanente, el 25% en la universidad y el 12,5% por ambas vías. Pese a estas declaraciones, al ser interrogados sobre hasta qué punto se sentían capacitados profesionalmente para educar con eficacia a los alumnos de origen inmigrante, prácticamente la mitad de ellos contestaron que bastante (47,9%) o mucho (1,4%).

El contraste entre los datos expuestos, además del ligero incremento que el paso del tiempo refleja en el porcentaje de profesores que aseguran haber participado en algún tipo de proceso formativo en este campo, revela una notable discordancia entre la aún escasa preparación recibida por la mayoría de los docentes y la sobrevalorada consideración de la capacidad propia para atender a este alumnado que manifiesta un significativo grupo de docentes.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el más reciente de los estudios analizados corresponde al año 2013, se hace necesario actualizar esa información examinando los últimos datos a nuestro alcance. Propósito que guía los apartados que siguen.

4.2. La educación intercultural en las universidades de Galicia

A fin de comprobar el nivel de formación del profesorado gallego sobre este asunto, revisamos los contenidos de formación inicial de estos profesionales en las tres universidades gallegas: Universidade de Santiago de Compostela (Campus de Santiago: identificado como USC-CS; Campus de Lugo: USC-CL), Universidade da Coruña (UDC) y Universidade de Vigo (Campus de Vigo: UDV-CV; Campus de Pontevedra: UDV-CP; Campus de Ourense: UDV-CO). Nuestro análisis de los distintos programas de formación del profesorado pretende identificar la existencia de asignaturas expresamente referidas a la interculturalidad en los planes de estudio de los grados de magisterio y pedagogía, determinar su carácter básico, obligatorio u optativo, y examinar los objetivos, contenidos y competencias definidos en las mismas. Cabe decir, en este sentido, que, si bien es cierto que la inclusión de asignaturas específicas en el currículum no garantiza por sí misma una respuesta suficiente a tan importante reto formativo, aseguraría al menos una formación mínima introductoria a la materia que sería común para todos los alumnos de estas titulaciones.

El estudio se centra concretamente en la localización (curso académico 2015-2016) de materias que contengan en su título o programa los términos de *interculturalidad*, *educación intercultural* o conceptos relacionados como son los de multiculturalidad, diversidad cultural, diversidad sociocultural, competencia intercultural, sociocultural, identidad, integración, extranjería, inmigración, exclusión o igualdad. Para ello, hemos realizado un análisis de contenido con dos jueces expertos en educación intercultural. No se ha recogido la palabra *diversidad* para evitar confusiones con otros ámbitos de las necesidades específicas de apoyo educativo, aun siendo conscientes de que, en ocasiones, pudiera englobarse en la misma el tratamiento de la diversidad cultural. La información de las asignaturas que componen los distintos planes de estudios analizados se ha obtenido a través de las páginas web de cada una de las universidades incluidas en la revisión. Con el fin de reflejar de manera más precisa el grado de significación concedido a los contenidos y/o objetivos propios de la educación intercultural, clasificamos las materias en tres grupos: A. Asignaturas específicas sobre esta temática o que cuentan con una oferta especialmente relevante de contenidos interculturales. B. Disciplinas que dedican algún tema completo al asunto. C. Materias que únicamente recogen alguna referencia a la cuestión.

Como primera conclusión del examen de los planes de estudios de las titulaciones de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria (tabla 1), podemos afirmar que la situación dista mucho de ser la idónea. En lugar de una formación común, encontramos una notable disparidad entre las tres universidades, lo que genera una gran desigualdad de oportunidades de formarse en el ámbito de la diversidad cultural, dependiendo del centro en el que se curse el grado de magisterio. La consideración de la interculturalidad como contenido obligatorio de formación inicial de los futuros educadores y educadoras resulta, en general, muy poco significativa. Existe un reducido grupo de

Tabla 1. La educación intercultural en los grados de Maestro de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP)

Campus	Materia	Curso	Carácter	Créditos
USC-CS	C. Sociología de la Educación (EI/EP)	1º	FB	6
	B. Infancia, Familia y Escuela (EI/EP)	1º	FB	6
	B. Inglés: la Diversidad Cultural y sus Manifestaciones (EP)	4º	OP	4,5
USC-CL	B. Escuela Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales (EI)	2º	FB	6
	B. Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales I (EP)	2º	OB	6
	C. Aprendizaje de Lenguas en Contextos Multilingües (EI)	3º	OB	6
	C. Educación y Lenguas en Galicia (EI)	4º	OP	4,5
	B. Educación en Valores y Ciudadanía (EI/EP)	4º	OP	4,5
	C. El Dibujo como Medio (EI)	4º	OP	4,5
	C. Educación Física Inclusiva (EP)	4º	OP	4,5
	C. Francés: la Diversidad Cultural y sus Manifestaciones (EP)	4º	OP	4,5
	C. Alemán: la Diversidad Cultural y sus Manifestaciones (EP)	4º	OP	4,5
	UDC	B. Sociología de la Educación (EI/EP)	1º	FB
B. Diseño, Desarrollo y Evaluación del Currículo (EI/EP)		1º	FB	6
C. Teoría de la Educación (EI)		1º	FB	6
A. Educación Inclusiva y Multicultural (EI/EP)		2º	FB	6
B. Intervención Psicológica en el Contexto Familiar (EI)		2º	OB	6
B. Bases Didácticas de la Educación Especial Inclusiva (EI)		3º	OP	4,5
C. Religión, Cultura y Valores (EI/EP)		4º	OP	4,5
UDV-CV	B. Sociedad, Cultura y Pensamiento (EP)	1º	FB	6
	C. Sociología de la Educación (EI/EP)	1º	FB	6
	B. Historia del Presente (EP)	1º	FB	6
	C. Prevención y Tratamiento de las Dificultades de Aprendizaje y los Trastornos del Desarrollo (EP)	1º	FB	6
	C. Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad (EI)	2º	FB	6
	C. Pensamiento y Cultura (EI)	2º	FB	6
UDV-CP	C. Sociología de la Educación (EP)	1º	FB	6
	C. Actividad Física y Diversidad en la Escuela (EP)	4º	OP	6
UDV-CO	C. Sociología de la Educación (EP)	1º	FB	6

Fuente: elaboración propia.

asignaturas que incluyen contenidos directamente relacionados con esta temática, o bien recogen en sus programas alguna mención explícita o implícita a la misma, más bien escasa en la mayor parte de los casos. En aquellos planes que ofrecen formación al respecto, se observa asimismo que una buena parte de las disciplinas relacionadas con la educación intercultural son de carácter optativo, lo que conlleva que la formación no llegue a todos los estudiantes. Únicamente en la Universidade da Coruña existe una asignatura específica centrada en la cuestión en estudio: Educación Inclusiva y Multicultural. Pese a lo que pudiera hacernos suponer la denominación de otras materias impartidas (Educación en Valores y Ciudadanía, y Diversidad y Escuela Inclusiva, ambas en 4º USC-CS; Valores y Educación para la Igualdad, 4º UDC), a partir del análisis de sus programaciones no encontramos referencia alguna a la cuestión bajo estudio.

En lo que respecta al grado de Pedagogía (tabla 2), es justo reconocer que la educación intercultural tiene en él mayor representación.

El Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Lenguas se imparte en los campus de Santiago¹ y Lugo de la USC, en el Campus de A Coruña de la UDC, y en los campus de Pontevedra y Ourense de la UDV. La titulación se organiza en tres tipos de módulos: genérico (16 créditos), específico (26 créditos) y prácticum (18 créditos totales, incluyendo el Trabajo de Fin de Máster). El módulo genérico, común a las nueve especialidades impartidas en total en los dos campus de la USC, así como en las ocho dispensadas en el Campus de A Coruña de la UDC, incluye cinco materias: Didáctica, Currículo y Organización Escolar; La Función Tutorial y la Orientación Académica; Educación y Lenguas en Galicia; Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar; y Educación, Sociedad y Política Educativa. En las once especialidades ofrecidas por la UDV, el módulo genérico abarca cuatro materias: Diseño Curri-

Tabla 2. La educación intercultural en el grado de Pedagogía

Campus	Materia	Curso	Carácter	Créditos
USC-CS	A. Antropología de la Educación	1º	FB	6
	B. Sociología de la Educación	1º	FB	6
	B. Políticas Socioeducativas y Derechos Humanos	1º	FB	6
	A. Pedagogía Intercultural	2º	OB	6
	C. Pedagogía Penitenciaria	4º	OP	4,5
	C. Pedagogía Familiar	4º	OP	4,5

Fuente: elaboración propia.

1. En la USC-CS se ofrece además un Máster Universitario de Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario.

cular y Organización de Centros Educativos; Orientación y Función Tutorial; Desarrollo Psicológico del Aprendizaje en la Enseñanza Secundaria; Sistema Educativo y Educación en Valores. El módulo específico está compuesto de una serie de asignaturas propias de cada especialidad: Complementos de Formación para la Disciplina, Aprendizaje y Enseñanza de las materias correspondientes; Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa. A partir del análisis de los planes de formación de cada una de las especialidades del máster desarrolladas por las tres universidades (tabla 3), podemos concluir que las referencias a la educación intercultural encontradas son escasísimas y de carácter absolutamente tangencial.

Los datos expuestos, particularmente en el caso del profesorado de secundaria, muestran de manera patente el escaso interés por los contenidos relacionados con el tratamiento de la diversidad cultural que reflejan los respectivos programas de formación inicial para el ejercicio de la docencia. En estas circunstancias, parecería razonable presumir que la administración educativa tratase de corregir estas carencias, planificando al efecto un amplio repertorio de actividades de educación intercultural en el marco de su programa de formación continua. Verifiquemos entonces el grado de acierto de nuestra conjetura.

Tabla 3. Referencias a la interculturalidad en los másteres universitarios de formación del profesorado de secundaria

Universidad	Especialidad	Materia	Contenidos de referencia
USC-CS	Todas	Educación, Sociedad y Política Educativa	La educación en valores, un modelo de inclusión y atención a la diversidad personal, cultural y social
USC-CL	Todas	Educación, Sociedad y Política Educativa	Educación intercultural e inclusión
UDC	Educación Física	Atención a la Diversidad en Educación Física	Educación física y multiculturalidad
UDV-CP/ UDV-CO	Orientación	La Atención a la Diversidad y su Intervención	Problemáticas socioculturales actuales y su repercusión en el aprendizaje

Fuente: elaboración propia.

4.3. La interculturalidad en la formación continua

Con el objetivo de valorar la oferta de formación en educación intercultural al profesorado de nuestra Comunidad Autónoma por parte de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, en una investigación anterior (Cernadas, 2011) decidimos examinar el contenido de las actividades de perfeccionamiento celebradas a lo largo de cuatro cursos escolares consecutivos, del 2003-2004 al 2006-2007. Analizamos para ello la información publicada sobre Cursos, Jornadas y Encuentros, en los correspondientes Planes Anuales de Formación del Profesorado. Tras la revisión de la totalidad de los títulos de

las actividades de formación directamente ofrecidas por cada uno de los Centros de Formación e Recursos (CEFORE) así como por el Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI), la primera conclusión obtenida era el elevado porcentaje de actuaciones relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías. Resultaba apreciable entonces la progresiva sensibilización por parte de la administración educativa en lo tocante a la necesidad de formación en el campo de la educación intercultural: en los cuatro cursos, encontramos un total de 54 acciones directamente relacionadas con la educación intercultural, distribuidas en cantidad creciente a lo largo de los periodos académicos analizados: 6, 10, 14 y 14, respectivamente; representando estas cifras un porcentaje de alrededor del 3% sobre el total de las actividades ofrecidas. La modalidad más común en la dinámica de la formación permanente del profesorado en este terreno era el curso convencional, con una duración media de 30 horas.

Para establecer la oportuna comparación con la situación actual, hemos estudiado las actuaciones incluidas en los Planes Anuales de Formación del Profesorado correspondientes a los cinco últimos cursos: un total de 1.289 actividades desarrolladas entre el 2011-2012 y el 2015-2016. La temática abordada se centra fundamentalmente en las tecnologías de la información y la comunicación (Pizarra digital, Proyecto Abalar, Web 2.0, etc.) y en la actualización de la competencia lingüística del profesorado en idiomas extranjeros. Por otra parte, es apreciable el notable incremento que año tras año se produce en las actividades de formación en línea. En lo relativo al objetivo de nuestro particular interés, el resultado no podría ser más concluyente: entre los títulos de las actividades organizadas, no hemos encontrado ni una sola referencia a la temática analizada. Y ello ha sido así pese a la amplia variedad de los asuntos objeto de aproximación, lo que queda patente a la vista de la denominación de una de las actividades ofrecidas por el CEFORE de Vigo en el curso 2015-2016: el golf en el ámbito educativo. Cabe añadir que la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, a mayores de las actividades propias, patrocina y otorga su homologación a algunas otras promovidas por diversos organismos, como en el caso del Seminario Nacional de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante. Experiencia e Innovación, organizado anualmente por el grupo ESCULCA, de la USC, que en el año 2016 celebró su décima edición.

Así, todo ello nos ha llevado a inferir que, salvo particularidades, el profesorado no recibe una formación, ni inicial ni continua, que le permita afrontar los desafíos de una sociedad pluricultural, menos aún una formación que le capacite para elaboraciones curriculares interculturalmente orientadas (Santos Rego, Cernadas y Lorenzo, 2014).

5. Conclusiones y propuestas

El análisis de los planes de formación inicial y continua del profesorado delata una muy escasa presencia de contenidos relacionados con la adquisición de las competencias necesarias para dar respuesta a los retos que supone una

sociedad culturalmente diversa. No ya solo en razón de la existencia de alumnado de origen inmigrante en nuestras instituciones educativas, sino también ante la necesidad de proporcionar una réplica pedagógica de calidad propia de una escuela inclusiva, resulta urgente que las administraciones públicas, y la universidad en particular, revisen los actuales planes de estudios de formación inicial de los maestros de educación infantil y primaria y de los profesores de educación secundaria obligatoria y postobligatoria, para la inclusión de contenidos de pedagogía intercultural. Lo cual conviene hacerlo promoviendo más sensibilidad intercultural desde la misma universidad, toda vez que abundan los estudios que conectan la competencia intercultural con el éxito educativo (Santos Rego y Lorenzo, 2015b; Yuen, 2010).

Habida cuenta de que no es posible entender la pedagogía, la historia, la sociología, la psicología, etc., sin hacer referencia al carácter multicultural de nuestra sociedad, parece obvio que estamos ante un contenido de carácter transversal, por lo que entendemos que la vía más adecuada de incorporación de la dimensión intercultural en la formación del profesorado consiste en dotar de significado intercultural toda su preparación inicial, redefiniendo la totalidad de las materias de los correspondientes grados desde una visión holística.

Por último, a la vista de la marginal importancia concedida a la interculturalidad en las actividades de formación continuada del profesorado que actualmente llevan a cabo el CAFI y los CEFORE, resulta de igual modo ineludible diseñar y poner en marcha planes de formación continua que, más allá de la asistencia a cursos o ponencias, prioricen la reflexión sobre la práctica en el centro educativo, en el marco de proyectos de investigación-acción que sitúen la escuela como «el eje vertebrador de la formación del futuro docente» (Martínez, 2016, p. 12), con el propósito de lograr una incidencia significativa en la transformación de la propia institución escolar.

El centro educativo deberá ser el núcleo sobre el que se construya el plan de formación, potenciando el trabajo en equipo de los profesores, así como el establecimiento de cauces y mecanismos de contacto entre los profesionales de diferentes escuelas, para posibilitar la creación de redes y la difusión eficiente de buenas prácticas. Y, finalmente, debemos cambiar la imagen de los centros educativos como instituciones aisladas del entorno: la inclusión de las familias, la visibilización y valoración de la cultura de procedencia de cada estudiante, constituye una estrategia necesaria en pos de una mejor educación intercultural, que siempre apoyará una educación más efectiva, moral y materialmente hablando, en un mundo conectado.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- BALL, A. y TYSON, C. A. (eds.) (2011). *Studying diversity in teacher education*. Washington, D.C.: AERA.
- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Londres: McKinsey & Company, Social Sector Office. Recuperado de <<http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>>

- CERNADAS, F. X. (2011). *A formación do profesorado en Educación Intercultural. Avaliación e perspectivas de futuro en Galiza*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela. Tesis doctoral.
- CERNADAS, F. X., SANTOS REGO, M. A. y LORENZO, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570.
<<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.155391>>
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
<<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>>
- DAVIS, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among pre-service elementary teachers: seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22 (3), 281-301.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. VÉLAZ DE MEDRANO y D. VAILLANT (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-27). Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- FULLAN, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. Londres: Falmer Press.
- GALE, T. y DENSMORE, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA LÓPEZ, R. y SALES, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, 55(207), 317-336.
- GARRETA, J. (2004). El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de Educación*, 333, 463-480.
- GIMENO, J. (2002). El futuro de la educación desde su controvertido presente. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 271-292.
- GOENECHEA, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- GONZÁLEZ, N., MOLL, L. y AMANTI, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GONZÁLEZ, O., BERRÍOS, L. y BUXARRAIS, M. R. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 147-164.
- HARGREAVES, L. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Nueva York: Teachers College Press.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning for teachers. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Nueva York: Routledge.
- IMBERNÓN, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- KANE, J., ROCKOFF, J. E. y STAIGER, D. O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27, 615-631.
- LEIVA, J. J. (2006). La formación intercultural del docente: reflexiones en el ámbito de la formación inicial y permanente. *Revista Comunicación*, 15(1), 57-62.

- (2015). *Las esencias de la educación intercultural*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- MARTÍNEZ, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón*, 68(2), 9-16.
- MCCAFFREY, D. F., KORETZ, D., LOCKWOOD, J. R. y HAMILTON, L. S. (2004). *Evaluating value-added models for teacher accountability*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Recuperado de <<http://www.rand.org/pubs/monographs/MG158.html>>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2015). *Datos y cifras. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Curso escolar 2015/2016*. Recuperado de <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf>>
- MOLL, L., AMANTI, C., NEFF, D. y GONZÁLEZ, N. (1992). Fund of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- NYE, B., KONSTANTOPOULOS, S. y HEDGES, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257.
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Overview*. París: OECD.
- PALOMERO, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 207-230.
- PERRENOUD, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523.
- RIVKIN, S. G., HANUSHEK, E. A. y KAIN, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458.
- SANTOS REGO, M. A. (2010). Educación intercultural. En: J. A. CARIDE y F. TRILLO (dirs.). *Diccionario Galego de Pedagogía* (pp. 240-242). Vigo: Galaxia.
- SANTOS REGO, M. A., CERNADAS, F. X. y LORENZO, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137. <<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>>
- SANTOS REGO, M. A., GODÁS, A. y LORENZO, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre Educación*, 23, 43-62.
- SANTOS REGO, M. A. y GUILLAUMÍN, A. (eds.) (2006). *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- SANTOS REGO, M. A. y LORENZO, M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- (eds.) (2012). *Estudios de pedagogía intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- (2015a). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281.
- (2015b). El éxito educativo desde la pedagogía intercultural: formación con valor añadido para un mundo global. En A. ESCARBAJAL (ed.). *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 63-83). Madrid: Narcea.
- SANTOS REGO, M. A., LORENZO, M. y PRIEGUE, D. (2013). (RED) Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XXI*, 16(1), 63-84.

- SORIANO, E. y PEÑALVA, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130.
- TALIS (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. París: OECD. Recuperado de <<https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>>
- TIANA, A. (2013). Educación, ciudadanía y diálogo de culturas. En A. MONCLÚS y C. SABAN (coords.). *Diálogo de culturas y educación*. Madrid: Síntesis, 171-188.
- VAILLANT, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.
- VIÑAO, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37.
- YUEN, C. Y. (2010). Dimensions of diversity: challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 732-741.