

ScholarWorks@GSU

Una Revisión De La Literatura Sobre La Carencia De Docentes De Lenguas Del Mundo

Authors	Galindo Parra, Encarnacion
Citation	Galindo Parra, Encarnacion. "Una Revisión De La Literatura Sobre La Carencia De Docentes De Lenguas Del Mundo." Thesis, Georgia State University, 2018. https://doi.org/10.57709/11988662
DOI	https://doi.org/10.57709/11988662
Download date	2026-03-10 03:05:50
Link to Item	https://hdl.handle.net/20.500.14694/10703

UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE LA CARENCIA DE DOCENTES DE
LENGUAS DEL MUNDO

by

ENCARNACIÓN GALINDO PARRA

Under the Direction of Peter B. Swanson, Ph.D.

ABSTRACT

En este trabajo se revisa la situación actual de la carencia de docentes de lenguas del mundo a nivel global y, especialmente, en Estados Unidos. Para el desarrollo de este estudio se llevó a cabo una revisión descriptiva de la literatura como método de exploración y análisis para la recopilación de información relevante en publicaciones nacionales e internacionales, tanto de naturaleza empírica como teórica de la mayor relevancia y difusión. Posteriormente se procedió a la identificación de puntos convergentes y las limitaciones encontradas en materia de lenguas del mundo. La revisión pone en evidencia la carencia de docentes, y sus causas más relevantes. Además, muestra algunos resultados satisfactorios, en el intento de reclutar y retener a docentes en la profesión. El trabajo concluye con algunas propuestas para minimizar la carencia de docentes de lenguas del mundo en Estados Unidos como futuras áreas de investigación.

INDEX WORDS: Carencia, Deserción, Docente, Retención, Lenguas del Mundo,
Salario, Reclutamiento.

UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE LA CARENCIA DE DOCENTES DE
LENGUAS DEL MUNDO

by

ENCARNACIÓN GALINDO PARRA

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of

Master of Arts

in the College of Arts and Sciences

Georgia State University

2018

Copyright by
Encarnación Galindo Parra
2018

UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE LA CARENCIA DE DOCENTES DE
LENGUAS DEL MUNDO

by

ENCARNACIÓN GALINDO PARRA

Committee Chair: Peter B. Swanson

Committee: Victoria Rodrigo

Electronic Version Approved:

Office of Graduate Studies

College of Arts and Sciences

Georgia State University

May 2018

DEDICATORIA

No puedo sino dedicar esta tesis a otra persona que a mi hermana María. Con ello, deseo rendir homenaje a su larga trayectoria como docente de español, especialmente en este momento, en el que decide abandonar la profesión. Y, porque, lamentablemente, pasará a engrosar el porcentaje de la clasificada como ‘causa desconocida’ o ‘insatisfacción’ lista de estadísticas de deserción de docentes de Lenguas del Mundo sin que a nadie le importe. Es por ello que quiero que sirva esta dedicatoria como un pequeño reconocimiento a todo lo que se merece por su trabajo y dedicación a “mis niños”, como ella los llama. Un reconocimiento porque ha dedicado parte de su vida a educar a dos generaciones de esos niños que hoy son el futuro de este país y porque dedicó otra parte de su vida a prepararse para ello. Un reconocimiento porque además supo adaptarse a la cultura y a la lengua de este país de manera extraordinaria. Un reconocimiento por su excelencia en la enseñanza del español y por la trasmisión de nuestra cultura española. Reconocimiento por cada bandera de España, toro y flamenca con los que decoró cada aula donde enseñó; por todos los partidos, viajes a las montañas, viajes de verano a Perú, visitas a restaurantes hispanos, visitas a las iglesias, a los que acompañó a ‘sus niños’; por todas las fiestas de madres, reuniones con padres, *open house* a los que asistió; por los innumerables fines de semana que ‘regaló’ corrigiendo exámenes y preparando boletines; por las incontables reuniones con superiores, supervisores y colegas. Y, por una larga lista de tareas que, durante dieciséis años ha desarrollado excelentemente en escuelas tanto públicas como privadas, al mismo tiempo que ha sabido resistir la presión social por la falta de valoración del docente de español y de la lengua española en sí misma.

Con mi admiración y respeto,
A mi hermana María.

AGRADECIMIENTOS

Quiero hacer constar aquí mi agradecimiento a los profesores a quienes tengo el honor de tener como parte de éste, mi Comité. Al Dr. Swanson, como director de esta tesis, a quien tengo que agradecer que me animase a llevarla a cabo. Agradecerle, además que me iniciase en el tema que hoy es el de mi tesis y por todo lo que de él aprendí cuando fue mi director de investigación y posteriormente mi profesor. Especialmente agradecida por su tiempo, correcciones, sugerencias y paciencia durante el proceso de mi tesis desde la distancia. Y, a la Dra. Rodrigo, a quien deseo dar las gracias por aceptar ser la segunda lectora, por su seguimiento, por su disposición siempre para ayudar y por sus excelentes consejos. La Dra. Rodrigo ha sido, sin lugar a duda, una esencial contribución en el desarrollo de mi tesis.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	V
LISTA DE TABLAS	VII
LISTA DE ABREVIACIONES	VIII
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Carencia general de docentes	3
1.2. Carencia de docentes en EE.UU.	4
1.3. Preguntas de investigación	6
1.3.1. Limitaciones del estudio.	7
2. REVISIÓN DE LA LITERATURA	9
2.1. Beneficios de ser bilingüe o multilingüe	9
2.2. Carencia de docentes de lenguas del mundo en EE. UU.	11
2.2.1. Carencia de docentes de lenguas del mundo en EE. UU.: información por estados.	12
2.3. Carencia de docentes de lenguas del mundo en EE. UU.: causas	13
2.3.1. Carencia de docentes de lenguas del mundo en EE. UU.: otras causas.	15
2.4. Consecuencias: efectos negativos.	22
2.5. Actuaciones desarrolladas y en curso.	24
2.5.1. Reclutamiento de docentes internacionales.	26
2.5.2. Otras actuaciones	31
3. CONCLUSIONES	33
REFERENCIAS	41

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1.1</i>	<i>Los motivos de insatisfacción y porcentajes.....</i>	<i>5</i>
<i>Tabla.1.2</i>	<i>Las razones para la rotación de los docentes.....</i>	<i>15</i>
<i>Tabla.1.3</i>	<i>Nivel de estrés en los docentes.....</i>	<i>21</i>
<i>Tabla.1.4</i>	<i>Las razones que causan estrés en los docentes</i>	<i>22</i>

LISTA DE ABREVIACIONES

<i>American Academy of Arts y Sciences</i>	AAS
<i>American Council on the Teaching of Foreign Languages</i>	ACTFL
<i>American Federation of Teachers</i>	AFT
Estados Unidos	EE.UU.
Instituto de Estadística de la UNESCO (Por sus siglas en inglés)	UIS
Lenguas del mundo	LM
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	MECD
<i>National Education Association</i>	NEA
<i>National Center for Education Statistics</i>	NCES
Objetivo de Desarrollo Sostenible 4	ODS4
Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	UNESCO

1. INTRODUCCIÓN

*“Un país que no respeta a sus maestros, no puede jactarse de amar a sus hijos.”
Georges Haddad*

Según el Instituto de Estadística de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UIS) (2016a), 6 de cada 10 niños en el mundo no reúnen los requisitos mínimos de competencia lectora y matemática. El UIS (2016a) se comprometió a que todos los niños estarían en la escuela para el año 2030. Para alcanzar este objetivo se precisan suficientes docentes que estén capacitados para proporcionar a los niños lo que necesitan y que además introduzcan mejoras en las condiciones de las clases. Según la UIS (2016a) sin embargo, las estadísticas indican que existe una apremiante necesidad de garantizar la existencia de los docentes capacitados necesarios. Sus datos recogen que en el año 2015 hay 31 millón de docentes en educación primaria en el mundo y 33 millones en educación secundaria. UIS (2016a) afirma que la información necesaria para establecer el ratio alumnos/docente no es de fácil acceso en muchos países. Sin embargo, se estima que más de 40 alumnos por docente, en educación primaria, indicaría una masificación en las aulas y docentes sobrecargados. De igual modo, se considera que más de 25 alumnos por docente, en educación secundaria, indicaría una masificación en las aulas y docentes sobrecargados. Esto ocurre especialmente en algunos países de Sudáfrica.

El UIS (2016a), como actuación de la Agenda de Educación 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4), ha realizado una estimación inicial de las futuras necesidades en la educación primaria. Según las previsiones del UIS (2016a) se calcula que serán necesarios 68.8 millones de docentes en el mundo para el año 2030; de los cuales aproximadamente el 24.4 millones de docentes serían para la educación primaria y 44 millones para la educación secundaria. UIS (2016a) prevé un incremento del 30% o superior

de la población que asistirá a las clases de educación primaria y de educación secundaria hasta el 2030.

Según la UNESCO (2017a) su gran reto no es solo alcanzar las cifras de docentes indicadas anteriormente, si no que, además, incluye entre los objetivos de ODS4 el de conseguir que los niños obtengan una educación de calidad. Así, manifestó durante la celebración del Día Mundial de los Docentes que proporcionar una educación de calidad implica garantizar a los docentes lo siguiente: salarios justos, condiciones laborales dignas, formación profesional, ayudas en la gestión para la investigación y la docencia, la defensa de la libertad académica y concienciación social para la dignificación de la profesión. Con motivo de la misma celebración, 10 años antes, la organización ya realizaba un llamamiento y reclamo similar, UNESCO (2008):

The challenge is more than one of numbers. The quality of teachers and teaching is also essential to good learning outcomes. This implies an education system that attracts and retains a well-trained, motivated, effective and gender-balanced teaching staff; it implies a system that supports teachers in the classroom, as well as in their continued professional development. Dissatisfaction with loss in status, low salaries, poor teaching and learning conditions, and lack of career progression or adequate professional training have driven large numbers of teachers out of the profession, sometimes after only a few years of service. (pág. 3)

La UNESCO (2015) menciona que la retención de los docentes en activo es el factor determinante para evitar que los docentes abandonen la profesión por otros motivos que no sean la jubilación y añade que algunas mejoras en las condiciones laborales, salariales, un tipo de contrato más favorable o algún otro tipo de incentivo para los docentes, serían importantes

factores motivacionales que ayudarían a mantener a los docentes en la profesión.

1.1.Carencia general de docentes

La carencia de docentes preparados para ofrecer calidad de enseñanza a los niños es un asunto que se manifiesta a nivel global (Den Brok, Wubbels, & van Tartwijk, 2017; Dove, 2004; UIS, 2016a; UNESCO, 2017a). Según indica UIS (2016b), en más de 70 países existe grave carencia de docentes. Algunos de los países con carencias significativas son: China con necesidad de 3.5 millones de docentes; India, con 3 millones, Nigeria con 1.4; Indonesia con una carencia superior al millón; y la mayoría de los países de África (UIS, 2016b). La Comisión Europea anticipaba hace unos años que la carencia de docentes ocurriría en los países pertenecientes a la Unión Europea. Y así empezó a aparecer reflejada en los informes de PISA del año 2009, en la que la escasez de docentes cualificados en ciencias y matemáticas es de un 15% y de un 7.7% en lengua (Casals, 2012). En Bélgica y Alemania es superior al 40% y en Luxemburgo y Turquía el porcentaje de carencia de docentes se encuentre entre un 60% y un 80%, dependiendo de la asignatura (Casals, 2012).

A los datos señalados, se ha de añadir destacable información registrada con respecto a los docentes principiantes de varios países de diferentes continentes. Den Brok, Wubbels, y van Tartwijk (2017) realizaron una investigación empírica sobre las causas de deserción de docentes principiantes en los Países Bajos y las compararon con los resultados obtenidos en otros países. Los resultados que los investigadores encontraron sugieren que aproximadamente un 15% de los docentes principiantes abandonaron en los Países Bajos. En su comparativa con otros países, los Países Bajos tiene un porcentaje bastante más bajo que la media, ya que en el Reino Unido el 50 % de los docentes abandonan la profesión en los cinco años siguientes a su graduación y un 40% de los que se gradúan ni tan siquiera empiezan a

enseñar. Sin embargo, el índice de deserción de los docentes principiantes en Hong Kong es aproximadamente de tan solo un 5%, el cual fue asociado con los factores siguientes: a) Fuerte obligación social para continuar enseñando; b) factores culturales; y c) alto estatus y altas condiciones salariales de los docentes en Hong Kong (Den Brok, Wubbels, & van Tartwijk, 2017).

Education International (2018) informa sobre la huelga celebrada en febrero del 2018 por los docentes de los Países Bajos como protesta por la carga de trabajo a la que se ven sometidos como consecuencia de la escasez de docentes. Según Silva, Navarrete, Conejeros y Devia (2017) Chile es uno de los países con la tasa más alta de abandono. De acuerdo con Cabezas et al. (2017) en Chile, la tasa de deserción para los docentes nuevos que se incorporan en los primeros cinco años es del 40%. Cabezas et al. (2017) mencionaron que un factor que afecta negativamente en el ejercicio de la docencia es el exceso de trabajo. La carga, o la *sobrecarga* de trabajo juega un papel fundamental en la toma de decisión de abandono de la profesión por parte del docente. En Chile, Cabezas et al. (2017) realizaron dos investigaciones empíricas con la intención de averiguar la posible correlación entre las horas no lectivas y las horas extras y la satisfacción laboral. Los resultados mostraron que los docentes realizan un promedio de unas 11 horas más de lo que está estipulado en su contrato sin que por ello reciban ninguna retribución ni tampoco les sean reconocidas de ningún otro modo.

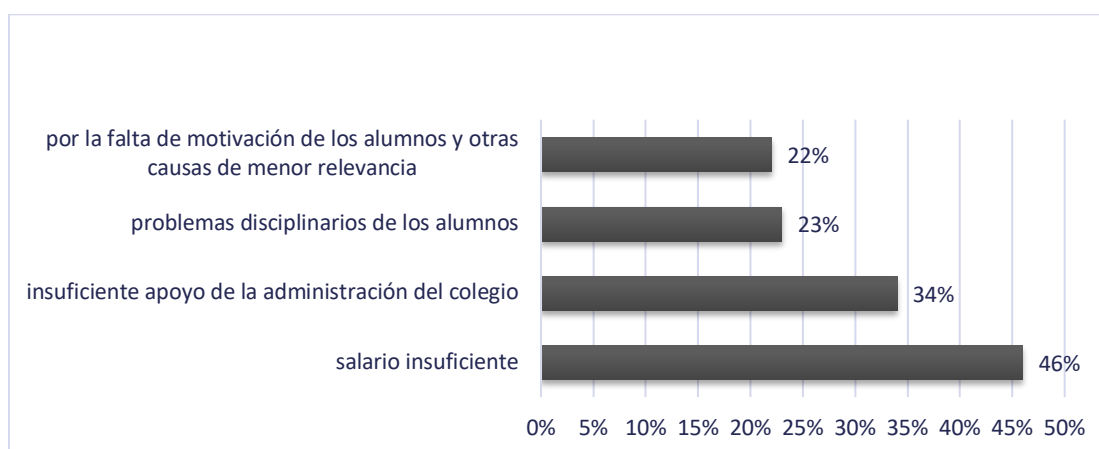
1.2.Carencia de docentes en EE.UU.

En EE.UU., Martin y Mulvihill (2016) realizaron un estudio sobre la situación de la falta de docentes en diferentes estados. Como parte del estudio llevaron a cabo entrevistas a los docentes. Algunos de los entrevistados indicaron que, por ejemplo, en estados como

Nuevo México, comenzaron el año escolar con 650 vacantes siendo la mayoría de ellas en educación especial e inglés como segunda lengua. Los autores indicaron que en algunos lugares muy cerca de Las Vegas, Nevada, tenían alrededor de 1.000 vacantes, y que más 700 aulas no disponían de un docente con licencia. En Filadelfia había 800 vacantes. Los estados del área este estadounidense parecen tener más vacantes debido a su aislamiento geográfico. Por ejemplo, en Indiana, el número de certificados para docentes emitidos descendió un 35% entre 2012-13 y 2014-15. El promedio anual de abandono de todos los docentes es del 8%. Según Martin y Mulvihill (2016) las razones de ello eran principalmente económicas y de insatisfacción junto a las condiciones de enseñanza y otras cuestiones relacionadas con ello.

Ingersoll (2002) mostró que un 26% de los docentes manifestaron que la insatisfacción era el principal motivo para abandonar su puesto. En un estudio algo más detallado sobre las razones de *insatisfacción* mostraron que un 46% de los que abandonaron la profesión fue por no sentirse satisfechos con su salario; el 34% por el insuficiente apoyo de la administración del colegio, seguido de un 23% por problemas disciplinarios de los alumnos; un 22%, por la falta de motivación de los alumnos y otras causas de menor relevancia (Véase Tabla 1).

Tabla 1.1 Los motivos de insatisfacción y porcentajes.



Fuente: Ingersoll, 2002. Elaboración propia, 14 de abril del 2018.

Al inicio del curso escolar 2011-2012, el número de docentes contratados en las escuelas públicas superó los de 340.000; una vez concluido el curso, el número de docentes fue de poco más de 530.000 (Ingersoll, 2017).

Porcentajes que podrían más que justificar las cifras de abandono en tan cortos período de tiempo que Dove (2004) proporciona. Según Dove (2004) el 9.3% de los docentes de colegios públicos abandonan la profesión antes de terminar su primer año en las aulas, el 20% de ellos abandonan dentro de los tres primeros años de enseñanza y el 30% dentro de los cinco años.

Dove (2004) añadió que el salario es una de las consideraciones más importantes a tener en cuenta para el abandono de la profesión de los docentes. La insatisfacción del salario percibido conduce a la toma de decisión de los docentes de abandonar la profesión. Dove (2004) afirmó que en EE.UU. el salario de los docentes es aproximadamente un 20% inferior al salario de otros profesionales que poseen estudios y formación similar.

1.3. Preguntas de investigación

Debido a que la carencia de los docentes es un problema serio, este trabajo intenta descubrir cuál es la relación que existe entre el salario del docente de lenguas del mundo (LM) en EE.UU. y el índice de docentes que se incorporan a la profesión y el índice de los que la abandonan. Este trabajo intenta, además, descubrir cuáles son los efectos que causa la actual normativa inmigratoria en lo concerniente a las autorizaciones para trabajar en EE.UU. en los docentes internacionales de LM.

Para conseguir averiguar la posible correlación de la primera pregunta tanto como para realizar una evaluación de los efectos de la actual legislación inmigratoria de la segunda pregunta, se llevó a cabo una revisión de la literatura. La revisión incluyó la exploración y el

análisis de publicaciones nacionales e internacionales, tanto de naturaleza empírica como teórica de la mayor relevancia y difusión. Posteriormente se procedió a la identificación de puntos convergentes y las limitaciones encontradas en materia de LM.

1.3.1. Limitaciones del estudio.

En términos generales, la dificultad para el hallazgo de información ha sido un problema desde el inicio de este trabajo. Algunas de estas dificultades han sido las siguientes:

En principio, es preciso mencionar que se encontró ambigüedad del significado conceptual de *teacher attrition* (traducido aquí como *abandono* o *deserción*). De las posibles diferentes interpretaciones se encontraron numerosos casos en los que la literatura incluyeron a docentes que habían abandonado su puesto de docente, dentro del grupo de cifras de *teacher attrition*, pero que continuaron en el sector educativo en otro puesto diferente o en otra escuela. Sin embargo, a este mismo grupo, otra gran parte de la literatura los excluyó. En otros casos, docentes jubilados fueron incluidos también dentro del grupo de *teacher attrition*. Debido a la relevancia de la de estos conceptos y las diferentes formas en que han sido clasificados, ha resultado extremadamente complicada su interpretación, especialmente en aquellos estudios en los que no se ha hecho mención expresa de una definición específica que ayudase a saber exactamente a qué datos o análisis se referían concretamente.

En cuanto a la información en relación a los docentes internacionales y docentes de la enseñanza del español como LM específicamente, se ha hallado el número de visados emitidos desde la Embajada Americana en España para docentes de español y auxiliares de conversación para EE.UU. y Canadá (Véase 2.3.1). Sin embargo, no se encontró información precisa sobre la carencia de docentes de la enseñanza del español como LM. Solo ha sido posible averiguar el número aproximado de visados emitidos para docentes internacionales.

Todos ello dificultó el desarrollo de la investigación para este trabajo. Las limitaciones de la investigación se han incrementado por la extrema dificultad en hallar datos relacionados con los detalles sobre la procedencia de los docentes de español como LM que prestan sus servicios para las escuelas tanto públicas como privadas en EE.UU. Dicha información, hubiese contribuido de manera significativa a la realización de un estudio y análisis más minucioso del problema específicamente de docentes de la lengua española. Debido a estas limitaciones encontradas, las de investigaciones se hicieron extensivas a docentes de LM y no exclusivamente a los de docentes la lengua española.

Otra dificultad encontrada han sido la de no poder establecer comparaciones e intersecciones entre las estadísticas por la heterogeneidad de sus variables, a pesar de la extensa cantidad de datos a los que es posible el acceso tanto desde fuentes del gobierno federal y gobiernos estatales, como desde organizaciones privadas, sindicatos, entre otras.

Y, por último, es preciso destacar que la información relacionada con la carencia de docentes de LM y docentes bilingües por estados no puede ser, de ninguna manera, concluyente. Esto es debido a que, por un lado, no todos los estados han facilitado la información de cuántos docentes han necesitado durante los cursos escolares pasados. Por otro lado, y el más importante, no en todos los estados la asignatura de LM es materia obligatoria. Como así se explicará en subsiguientes secciones, la asignatura de LM es un requisito obligatorio para la obtención de la educación secundaria, pero solo para algunos estados. Para otros estados es una asignatura optativa (a elegir entre otras asignaturas, como por ejemplo arte). Y, en algunos estados, ni tan siquiera llega a ser una asignatura optativa, y por tanto, no es materia ofrecida para los estudiantes.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Con la intención de realizar una revisión de la carencia actual de los docentes de LM en EE.UU. se realizó una revisión descriptiva de la literatura. Este trabajo, además, tiene el propósito averiguar la posible relación entre el índice de incorporación al sector de la educación de docentes de LM y el salario que estos perciben. Se intenta descubrir si el sueldo de un docente podría ser un factor motivador, es decir, si el salario que perciben los docentes es lo suficientemente atractivo como para atraer a estudiantes a elegir la carrera de la educación y considerar esta profesión como la profesión para dedicarse a ella el resto de sus vidas laborales. También, se busca la posible relación entre el salario y el índice de los docentes de LM que abandonan la profesión. Se intentaba descubrir si los docentes de LM abandonan la profesión debido a que consideran que el sueldo no es adecuado a lo que les corresponde o si por el contrario el salario no tiene ningún tipo de conexión con la incorporación en la profesión o la deserción de la misma. Y, por último, se tiene el propósito de investigar sobre los docentes internacionales. Se busca cómo podían afectarles las leyes inmigratorias actuales, de acuerdo con los visados que se emiten para ellos. Además se espera encontrar qué tipo de contribuciones los docentes internacionales pueden aportar a la sociedad estadounidense en materia educativa y especialmente en el contexto de otras lenguas y diversidad cultural, así como otras implicaciones.

2.1. Beneficios de ser bilingüe o multilingüe

Riley (2000) consciente de la importancia de saber otras LM y sus culturas, se expresaba así:

I will be the first to tell you that we Americans have much to learn from other nations when it comes to learning new languages, (..), the United States has fallen behind

when it comes to teaching our students the importance of learning an additional language. (pág. 7).

Casi dos décadas después, 230 millones de personas en EE.UU. hablan solo inglés, es decir, un 80% aproximadamente de la población (American Academy of Arts & Sciences (AAS), 2017). A diferencia de los europeos quienes, según Acheson, Luna, y Taylor (2016) un 53% pueden mantener una conversación en otra lengua distinta a la nativa.

Múltiples son los beneficios y las ventajas de las que puede disfrutar una persona que es bilingüe o multilingüe. Por ejemplo, hay beneficios sociales, puesto que le permite comunicarse con otras personas de diferentes países y conocer otras culturas. También hablar una o varias lenguas además de la propia tiene aporta beneficios económicos (Hogan-Brun, 2017). Por ejemplo en puestos de trabajo de compañías internacionales, ser capaz de hablar y desenvolverse en otra lenguas y culturas tiene un valor muy importante para resolver problemas con clientes, entender los mercados, ser competitivo (Hogan-Brun, 2017). Además, la combinación de culturas ayuda a generar ideas, otras perspectivas y conocimientos.

Y por último, entre los múltiples beneficios que una persona bilingüe o multilingüe tiene, se encuentran los beneficios cognitivos (AAS, 2017; Ardila, 2012; Hogan-Brun, 2017; Limberger & Buchweitz, 2014). La AAS (2017) recoge algunos de los numerosos estudios que hoy en día muestran los beneficios a nivel cognitivo que para un aprendiz aporta aprender una LM además de la nativa. Entre los múltiples beneficios, algunos ejemplos son los siguientes: los niños bilingües poseen mejor capacidad de retención y manipulación de diferentes partes de la información en un periodo corto de tiempo – *working memory* (Limberger & Buchweitz, 2014). También, es mejor su atención, resolución de problemas y capacidad asertiva con otras personas y culturas en comparación con un niño monolingüe

(AAS, 2017). Por añadidura, la capacidad de concentración de un niño bilingüe con respecto a otro monolingüe es mejor (AAS, 2017; Ardila, 2012). Es mejor, además, la realización de multitareas, de planificación, y también la capacidad de establecer prioridades. Por último, hay que mencionar que los estudios sugieren que los síntomas de demencia aparecen cuatro años más tarde en una persona bilingüe con respecto a otra persona que es monolingüe (AAS, 2017; Ardila, 2012).

A pesar de los avances tecnológicos, en términos generales, es precisa la figura del docente para el aprendizaje de otra u otras lenguas distintas a las adquiridas durante el desarrollo evolutivo. Sin embargo, el docente de LM resulta ser un capital humano más que escaso a nivel internacional como así se refleja en la literatura. Por ejemplo, según Mason (2017) existió carencia de docentes para la enseñanza de la lengua francesa en Canadá. En el Reino Unido, La House of Commons Education Committee (2017) resaltó la creciente necesidad de docentes de LM; y añadió que se han incluido incentivos para la asignatura de LM libre de impuestos e importante beca con la finalidad de incentivar a a estudiantes a la profesión docente. También, en EE.UU. como se verá en secciones subsiguientes; e incluso Finlandia tiene carencia, de docentes de LM en algunas de sus universidades, aunque esto sucede solo de manera puntual (Finland, 2013). Esta circunstancia pudiera ser debida a que Finlandia se suministra con sus propios docentes, no reclutando docentes internacionales. Así ocurre principalmente debido a la exigencia de poseer un perfecto dominio del idioma finés para poder enseñar.

2.2.Carencia de docentes de lenguas del mundo en EE. UU.

The Statistics in Brief utiliza información recogida de *Public School Questionnaire of the Schools and Staffing Surveys* (NCES, 2015a) para extraer información sobre los colegios

públicos que disponen de vacantes para docentes y para saber cuáles son las asignaturas de esas vacantes que son más complicadas de cubrir o que no han podido ser cubiertas, denominándolas respectivamente: *very difficult* y *could not fill the vacancy* (pág. 2). Las vacantes de docentes de LM es una de las posiciones considerada como *very difficult* o *could not fill the vacancy* (NCES, 2015a, pág. 2). Se incluyen en esta clasificación también las asignaturas siguientes: matemáticas, ciencias, educación especial, educación tecnológica, informática, arte, música, estudios sociales e inglés. Según NCES (2015a) un 16.7% de docentes de LM se muestra como una de las posiciones difíciles de cubrir en el año 2000; y más de 11 años más tarde, entre los años 2011 y 2012, es de 6.7%, es decir, el porcentaje decreció en un 10%. NCES no ha emitido un informe al respecto con posterioridad.

2.2.1. Carencia de docentes de lenguas del mundo en EE. UU.: información por estados.

La regulación en cuanto a la matriculación en las clases de LM en los estados de EE.UU. difiere mucho unos estados de otros (Mitchell, 2017). Por ejemplo, en 11 estados es obligatorio estudiar una LM en la secundaria para poder graduarse. En las escuelas públicas, más de la mitad de los estudiantes reciben cursos de LM. Escuelas públicas en las que, además, el estado ofrece el sello de *Billiteracy*. No ocurre lo mismo en 16 estados en donde no es obligatorio estudiar una LM para graduarse de secundaria. En estos, el estado no controla ni el número de estudiantes de LM ni tampoco controla el de las escuelas en las que se imparte. Se calcula que aproximadamente un 25% de los estudiantes de estas escuelas estudian LM (Mitchell, 2017).

A pesar de la no obligatoriedad de recibir clases de LM como requisito para la obtención de la educación secundaria en los 24 estados restantes, muchos estudiantes reciben

estas clases como una de las opciones entre las asignaturas requeridas para completar sus requisitos de la educación secundaria. También es posible que los estudiantes deseen recibir estas clases por la competitividad para acceder a escuelas superiores, en las que suelen exigir para su admisión, al menos, dos años de estudio en alguna LM (Mitchell, 2017). Todo ello podría justificar la anunciada demanda de docentes certificados de LM en 44 estados, además del Distrito de Colombia, hecho que dificulta las posibilidades de mejorar el aprendizaje de las lenguas en la nación. La AAS (2017) reconoció que existe carencia de docentes cualificados, como así ha sido reconocido por muchos académicos también (Arroyo-Romano, 2016; Ingersoll, 2017; Martin & Mulvihill, 2016; Mason, 2017; Mason & Poyatos Matas, 2016; Mitchell, 2017; Swanson, 2013; Swanson, 2016; Swanson & Mason, 2018); y añadió que es preciso obtener una mejor información sobre el número específico de la escasez de docentes a nivel nacional.

Por ejemplo, en el estado de Georgia, de acuerdo con Henson (2015) los docentes de LM y los de matemáticas tienen los índices más altos de deserción entre todos los docentes del resto de las asignaturas en la escuela secundaria. En el año 2010 se contrataron 150 docentes de LM, de los que quedaban solo 67 en el año 2015, es decir, que habían dejado la profesión el 44.7% (Henson, 2015).

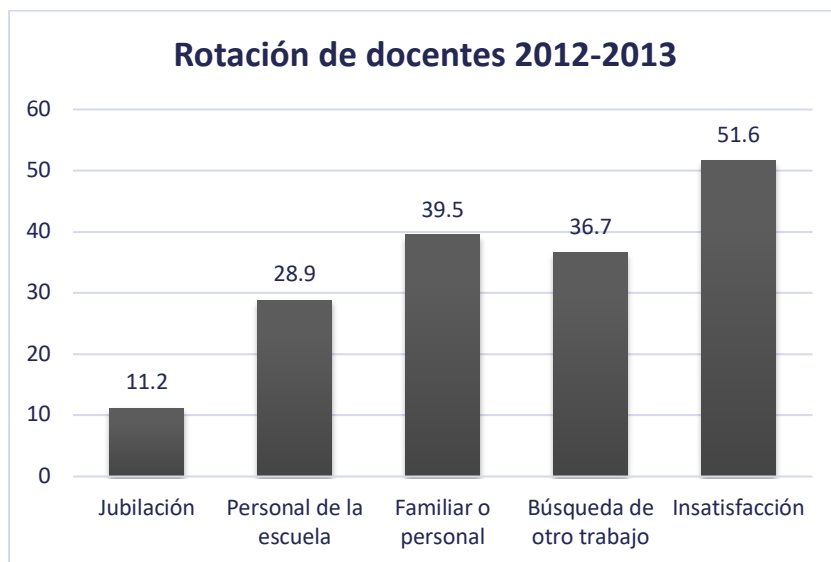
2.3.Carencia de docentes de lenguas del mundo en EE. UU.: causas.

Existe un gran interés en conocer en profundidad las causas que han conducido a la carencia de docentes, reconocida tanto internacionalmente como en EE. UU., para poder establecer soluciones factibles a tales carencias. Investigadores, educadores y legisladores han escrito extensamente sobre los factores que podrían influir en personas que soliciten entrar en programas de educación de docentes y aquellos factores que podrían influir en aquellos

docentes que deciden abandonar la profesión. Los problemas de reclutamiento y retención en la profesión docente conducen a una enseñanza de baja calidad que afecta directamente en el aprendizaje de los alumnos y sus resultados. Muchos de los estudios han centrado su atención en la carencia de docentes de LM en EE. UU. Swanson (2016) refiriéndose al *National Defense Education Act of 1958*, expresa: “*Decades later a shortage of language teachers continued*” (pág. 5). Swanson (2016) añade que algunos de los factores que juegan un papel importante en la carencia de los docentes de LM son, entre otros, los siguientes: El crecimiento del número de matrículas de alumnos en las escuelas, falta de apoyo por parte de la administración de la escuela y de los padres, la jubilación de los docentes, el abandono de la profesión y la percepción de la profesión. Otros factores que pueden afectar a la carencia de docentes de LM son los siguientes: la falta de valor de la lengua enseñada y todo lo que de ello se deriva y la falta de compañerismo por las dificultades en la construcción de relaciones laborales (Swanson & Mason, 2018).

Ingersoll (2017) considera que cifras de abandono de la profesión por parte de los docentes de LM en escuelas públicas son alarmantes. Según sus datos, casi un 52% de los docentes de LM manifiestan la *insatisfacción* como la razón más importante para el abandono de la profesión; y un 37 % para buscar otro trabajo, cifra que, aunque no puede ser asociada a la variable *insatisfacción*, a Ingersoll (2017) le parece que no podría desestimarse el que no fuese consecuencia de la anterior (Véase Tabla 1.2).

Tabla.2.2 *Las razones para la rotación de los docentes*



Fuente: Ingersoll, 2017. Elaboración propia 14 de abril del 2018.

2.3.1. Carencia de docentes de lenguas del mundo en EE. UU.: otras causas.

Además de las enumeradas anteriormente, otros factores contribuyen a la carencia de docentes de LM en EE.UU. Pueden ser factores detonantes del abandono de la profesión, de manera aislada o en combinación, los siguientes: 1) la retribución contributiva no apropiada, 2) preparación psicosocial inadecuada o insuficiente al puesto ocupado junto a la falta de apoyo por parte del colegio, 3) falta de concienciación social de la profesión docente, especialmente, de la lengua española en EE.UU., 4) desprestigio social de la lengua en sí misma por razones histórico-sociales, y 5) estrés u otros síntomas físico o psicológicos asociados a la enseñanza y a otros factores externos a la enseñanza pero directamente relacionados con la misma.

La retribución contributiva no apropiada al trabajo desarrollado en cualquier profesión es consecuencia de insatisfacción de cualquier empleado. En el caso de la educación es incluso más importante porque un salario adecuado ayuda a la retención y el reclutamiento de

docentes (Education International, 2018; UNESCO 2015). Dove (2004) afirma que en EE.UU. el salario de los docentes es aproximadamente un 20% inferior al salario de otros profesionales que poseen estudios y formación similar. Según Darling-Hammond (2017) los docentes en EE. UU. ganan sobre un 70% de lo que otro colega graduado gana. En otras palabras, el salario de un docente es aproximadamente el salario correspondiente al de otro profesional no cualificado o al que no precisa de estudios superiores.

Según el U.S Bureau of Labor Statistics (2016), la media anual salarial nacional estimada para un *Middle School Teachers* para el año 2016 es de \$56.720. Por ejemplo, en el estado de Georgia el salario estimado es de \$57.790. Para un docente de secundaria o de bachillerato la media anual salarial nacional estimada para el año 2016 es algo superior al anterior \$58.030, mientras que en el estado de Georgia el salario estimado para este docente es de \$55.640 (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2016). Añadir, que para docentes que acaban de iniciarse en la profesión, según U.S. Department of Education, NCES, Beginning Teacher Longitudinal Study (2015b) medido en los años 2009-2010 y anteriores, el salario es de menos de \$39.000.

Otras profesiones que tienen un salario medio similar al de los docentes, entre \$56.000 y \$57.000 anuales, son, por ejemplo: Auxiliares de clínica y otros técnicos de salud, Supervisores Administrativos, Mecánicos y Técnicos de Vehículos Pesados (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2016). Cabe destacar que, para trabajar en cualquiera de las profesiones indicadas anteriormente, no es necesario obtener una carrera de cuatro años, sino una certificación de dos años o una acreditación similar.

Darling-Hammond (2017) ha realizado recientemente un estudio internacional de calidad de la enseñanza en el que compara los sistemas educativos de mayor rendimiento del

mundo, entre ellos Canadá. En el año 2012 el sueldo de un docente con 10 años de experiencia en Canadá fue de CA\$92.000; y el de un docente principiante fue de CA\$58.000, (del mismo valor que el dólar americano en ese año, aproximadamente) un 60% superior al sueldo del docente principiante en EE. UU. (Darling-Hammond, 2017). Algunos países, como así ocurre en Singapur, China y Australia, además del salario, compensan a sus docentes por sus méritos. Estos méritos están basados en los resultados que sus alumnos obtienen en las evaluaciones (Darling-Hammond, 2017). Dee y Wyckoff (2015) realizaron un estudio en EE. UU., en el Distrito de Columbia, con la finalidad de comprobar si el sistema de compensación por méritos podría proporcionar resultados excepcionales en el cumplimiento de sus funciones como docente: los resultados demostraron que ambos, compensación y resultados excepcionales están relacionados y que el desarrollo de la actividad por parte del docente puede mejorar considerablemente debido a los altos incentivos recibidos. Además, el 60% de los gastos de un estudiante de educación son subvencionados por el estado en algunos países, como por ejemplo en Canadá. Asimismo, la mayoría de los estudiantes en educación australianos son financiados y, en Finlandia, son completamente gratis (Darling-Hammond, 2017). En EE. UU., en cambio, la obtención de un grado en Educación, además del correspondiente Certificado del estado correspondiente en el que se resida, ha de ser, generalmente, financiado por el candidato.

A todo lo anteriormente mencionado, se ha de añadir que, para un docente de LM, la preparación para la adquisición de otra lengua genera la inversión de un costo adicional tanto económico como en tiempo personal, debido a que va a precisar la realización de *Study Abroad program* u otro tipo de programas adicionales a los que no siempre podrá acceder a una financiación total de los mismos. Esta inversión, además, no solo será una inversión

inicial, sino que deberá mantener a lo largo de su carrera profesional. En algunos estados, las exigencias son incluso mayores. Por ejemplo, en el estado de Texas, además del *Core Subjects EC-6 y Pedagogy and Professional Responsibilities*, a los docentes bilingües se les exige un nivel de competencia muy elevado tanto en lectura como en escritura, en los dos idiomas, inglés y español, (*Bilingual Target Language Proficiency Test (BTLT)* o *Texas Oral Proficiency Texas (TOPT)*) y un también en contenidos de las dos culturas (*Bilingual Education Supplemental Test*) (Arroyo-Romano, 2016).

La falta de preparación o la inadecuada o insuficiente preparación para el puesto ocupado puede derivar a insatisfacción. Cuando el docente es consciente de que no está realizando un trabajo bien hecho, la situación puede agravarse si no se obtiene el apoyo tanto inicial como continuo por parte de la escuela donde se ejerza la enseñanza. Según NCSE (2018) las investigaciones, por un lado, demuestran la relación entre los años de experiencia y la eficacia en la enseñanza. Por otro, sugieren que existen muchas más posibilidades de que permanezcan en la profesión los docentes que se encuentran entre su 3^{er} y 5^o año en la educación, se sienten preparados y reciben apoyo. Y, finalmente, los docentes principiantes que se sienten apoyados por el entorno del colegio tienen más probabilidad de que permanezcan que aquellos que no lo tienen.

En los casos que fueron revisados por Darling-Hammond, (2017) para reflejar los habilidades y competencias por los estudiantes del siglo XXI, la preparación de la enseñanza y de la preparación del docente sobre los conocimientos básicos están recogidas en el currículo nacional o estatal. Así, concluye que los sistemas educativos deben estar organizados con el objetivo de buscar la calidad y la equidad de la enseñanza. De esta manera se proporciona una infraestructura para el trabajo de cada uno de los docentes en la profesión

en la que se trabaja colaborativamente. Por lo tanto, teniendo un sistema estable, fidedigno basado en un sistema de preparación y entrenamiento profesional, junto al desarrollo de prácticas en las escuelas, permiten que los futuros docentes adquieran una buena preparación (Darling-Hammond, 2017).

La preparación y el apoyo especialmente al inicio de su etapa como docente cobra mayor relevancia, si cabe, para los docentes internacionales y docentes de LM. Por un lado, los sistemas educativos de los países de origen y de destino son muy diferentes (Darling-Hammond, 2017), y por otro, los docentes internacionales precisan de mayor apoyo porque el hecho que los sistemas sean diferentes es una barrera difícil de salvar (Dunn, 2013). A estas, añadir además la barrera del idioma (Mitchell, 2016). En subsiguientes secciones se amplía el tema de los docentes internacionales.

En estos días en los que se redacta este trabajo (abril del 2018), padres de niños escolares están manifestándose en las calles de Finlandia: reclaman un incremento salarial de más de 800 Euros sobre el sueldo actual para los docentes de sus hijos (Education International, 2018). El hecho llamativo de esta manifestación es que son los padres los que piden una mejora de sus condiciones laborales de los maestros de sus hijos. Hecho que muestra el reconocimiento a la profesión docente y el apoyo social a la labor del docente con el que los docentes finlandeses cuentan. No parece, sin embargo, que se pueda decir lo mismo de EE.UU., donde, también en estos días en las calles se manifiestan maestros de Oklahoma reclamando no solo una mejora de las condiciones laborales, sino también una mejora en la calidad de la enseñanza para los chicos que se han ido deteriorando debido al corte de fondos suministrado por la administración estatal. Los salarios de estos maestros recibieron el último incremento hace diez años (AFT, 2018). El resultado de una semana de protestas ha sido

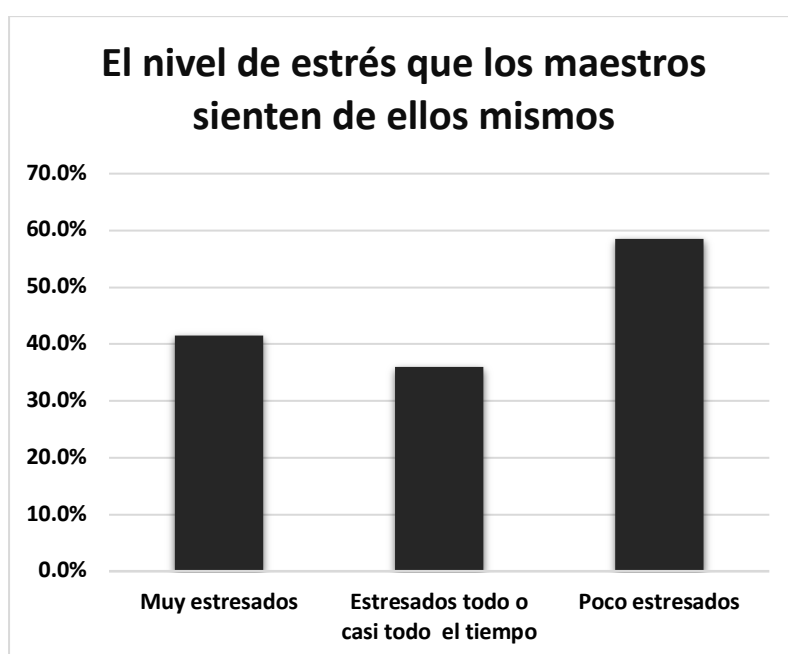
óptimo y se ha firmado una legislatura en la que se indica que se incrementan los fondos en \$45 millones para la educación pública (AFT, 2018). Tal vez, esta movilización haya sido el inicio de un cambio en el sector. La movilización sigue ocurriendo en otros estados estos días.

Con respecto a LM y en concreto a la lengua española, es importante tener en cuenta que el español en EE.UU., cuenta con un gran desprestigio social que sin duda, se traspa al docente de español. A diferencia de otras LM, como por ejemplo la lengua francesa o la alemana, la lengua española, es considerada como “*an undesirable ‘import’, its sounds and signs a marker of cultural and social disorder*” (Schwartz, 2011, pág. 646). Además, el español es asociado a comida, música, drogas y alcohol, a una lengua llena de imperfecciones y que se presta a la burla, reforzando con ello la desigualdad (Schwartz, 2011). Los hispanohablantes en EE.UU. “*are in their vast majority marginalized, poor and perceived inferior to their White ‘Anglo’ fellow-citizens*” (Mar-Molinero, 2000, pág. 167). Movimientos como *English only* evidencian los sentimientos de hispanofobia (Zentella, 1997) los cuales no favorecen a la valoración de la lengua y, por ende, a la valoración del trabajo y profesionalidad del docente de la lengua española. Y, al mismo tiempo que la población hispana sigue creciendo, también la necesidad de docentes cualificados y bilingües, y donde en estados como Texas, se hace más difícil la tarea de encontrarlos por los programas de educación *English only* y de educación bilingüe que han sido parte de la ideología educativa y política (Arroyo-Romano, 2016). El docente de español a de *cargar con este pesado lastre social* que la propia lengua en sí misma tiene.

Y, por último, el estrés u otros síntomas psicológicos pueden ser asociados con el abandono de la profesión por parte del docente como así reconocen los expertos (AFT, 2017; Kaur, 2011). En términos generales, el ejercicio de la enseñanza no genera satisfacción al

docente, sino que, por el contrario, causa estrés, descontento y humillación. Según Kaur (2011) todos estos sentimientos podrían conducir al abandono de la profesión. La enseñanza se ha identificado como una de las profesiones más estresantes actualmente. Según indica Kaur (2011) las estadísticas indican que el 41.5% de los maestros se consideraron así mismos como que estaban *muy estresados*, el 58.5% poco estresados y el 36% de los docentes sentían los efectos del estrés todo o casi todo el tiempo (Véase la Tabla 1.3).

Tabla.3.3 Nivel de estrés en los docentes

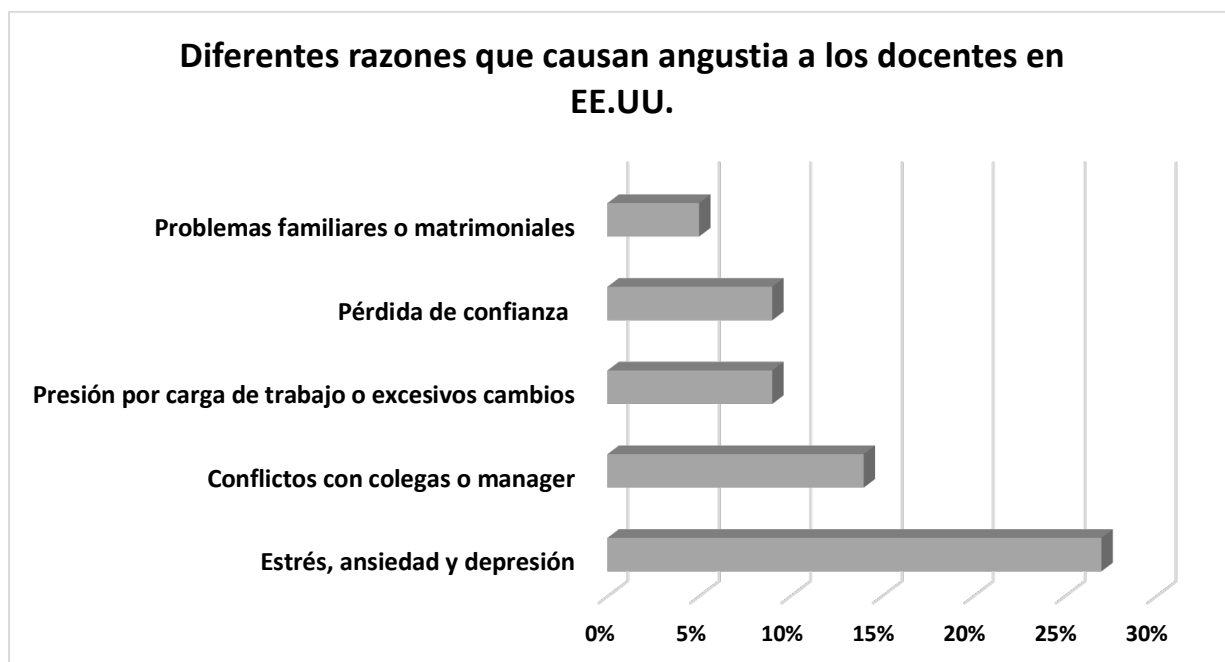


Fuente: Kaur (2011). Elaboración propia, 15 de abril del 2018.

De acuerdo con Kaur (2011) el estrés ocupacional en los docentes puede conducir a resultados negativos en los que además el estrés de sus vidas personales e incluso aquellos quienes no tienen una vida personal o social fuerte la rotación y abandono de la profesión es más importante que en otros docentes. En EE.UU. las razones más relevantes que causan estrés a los docentes son los problemas familiares o del matrimonio, la pérdida de confianza en sí mismo, la presión por exceso de carga de trabajo y excesivos cambios, los conflictos con los managers, jefes o superiores y también con los colegas, y el estrés, la ansiedad y la

depresión. Estas diferentes razones que causan angustia a los docentes en EE.UU. y los porcentajes de cada uno de ellos se muestran a continuación (Véase Tabla 1.4).

Tabla.4.4 Las razones que causan estrés en los docentes



Fuente: Kaur (2011). Elaboración propia, 15 de abril del 2018.

2.4. Consecuencias: efectos negativos.

Las consecuencias de la carencia de docentes que afectan negativamente a los niños, a los docentes y en general al conjunto de la sociedad. Una de las consecuencias que afecta de manera negativa a los niños es la calidad de la enseñanza que reciben, tanto de la educación primaria como la educación secundaria. Según la UIS (2016b) existe una relación directa entre la carencia de docentes y la formación previa de éstos, sus cualificaciones, y el número de estudiantes por clase. A pesar de su relevancia, pocos países realizan un seguimiento específico con respecto a posible relación entre la cualificación de los docentes y la carencia. Así, la UIS (2016b) considera que el modo en el que el sector educativo se debe abastecer de docentes es a través del reclutamiento, del mantenimiento de los docentes ya en ejercicio y de

evitar las bajas voluntarias de los docentes; y afirma que la carencia de los docentes provoca consecuencias que derivan en la masificación de alumnos en las clases o en el no sustituir al docente que causó baja por otro y clases impartidas en escuelas minoritarias a cargo de maestros sin la preparación especial, así como otras consecuencias negativas que se verán reflejadas en los resultados del aprendizaje de los niños.

También podrían afectar a la calidad de la enseñanza los niveles altos la rotación de docentes, debido a que podrían ser perjudiciales para el aprendizaje de los estudiantes (UIS, 2016b). De acuerdo con uno de sus estudios sobre la deserción de docentes encontraron que las tasas de deserción por encima del 10% indican que la carrera docente dura un promedio de solo 10 años. El estudio mostró que la carencia de docentes es un factor que contribuye significativamente a que existan diferencias de equidad en el acceso a la educación y al aprendizaje y que, por lo tanto, es necesaria la implementación de un control y evaluación eficaz de la deserción de los docentes que garantice el suficiente suministro de docentes preparados.

La carencia de docentes no solamente afecta a los niños y a su educación de manera extraordinaria, sino que también afecta al docente. Estudios muestran que la profesión docente es un trabajo difícil de desempeñar (AFT, 2017; Kaur, 2011). Según estos estudios, enseñar se ha convertido en una tarea cada día mas desafiante, que afecta al docente de manera negativa tanto física como psicológicamente y que, además, puede producir aislamiento.

La escasez de docentes afecta además a la economía mundial y a la economía de los respectivos países (Dove, 2004; Hogan-Brun, 2017). Sin embargo, que los niños no reciban la educación o que reciban una escasa o inadecuada educación debido a la carencia de docentes

o a la carencia de docentes suficientemente preparados para ofrecer una enseñanza de calidad, es lo más preocupante y de un precio incalculable (Dove, 2004).

La existencia de suficientes docentes cualificados es necesaria para garantizar una calidad de enseñanza que de no alcanzarse tendrá repercusiones negativas tanto para los niños, como para los docentes, así como para el presente y el futuro de la sociedad en su conjunto.

2.5. Actuaciones desarrolladas y en curso.

Con el fin de minimizar los efectos negativos de la escasez de docentes en los colegios que afecta a los niños, docentes y a la sociedad en su conjunto, muchos gobiernos de la mayoría de los países del mundo han respondido con la creación de políticas educativas en esa dirección. En algunos países, además, se cuenta con sindicatos de docentes y otras agrupaciones que actúan como agentes mediadores entre gobiernos y trabajadores con fuertes implicaciones. Se detallan a continuación algunos ejemplos de países y políticas educativas que han desarrollado para disminuir el efecto de la carencia de docentes con resultados satisfactorios:

Según la UNESCO (2014):

- 1) Con el objetivo de que los docentes posean una preparación inicial adecuada: a) En Egipto, se incluyeron más requisitos para el ingreso y se exige haber tenido buen rendimiento escolar en la secundaria; b) En Singapur, solo un tercio de los mejores alumnos de secundaria son seleccionados; c) En Finlandia, solo se acepta al 10% de los aspirantes.
- 2) Con el objetivo de que los docentes realicen formación continua: a) En México, a los docentes se les ofrece apoyo y formación en escuelas dirigidas por comunidades de áreas desfavorecidas. b) En Kenia, se realizan programas de formación de docentes online con

tutores de seis meses de duración. c) En Vietnam, aprenden a realizar planes de educación para niños con necesidades de aprendizaje diferente y de evaluación para los niños con discapacidad u otro tipo de necesidad especial. d) En Alemania, antes de empezar a ejercer como docentes realizan un periodo prolongado de orientación personal con personal experto.

3) Con el objetivo de que los docentes trabajen en zonas consideradas de vida difícil, de desafíos y de dificultades de aprendizaje: a) En Corea, se les concede incentivos, como, por ejemplo, mayores oportunidades de ascenso profesional. b) En Gambia, se les incrementó el sueldo básico entre un 30% y un 40%. En el 2007 el 24% de los docentes solicitaron traslado a zonas desfavorecidas. c) En China, el gobierno inició un programa de formación docente gratuita para los estudiantes de las mejores universidades con un buen expediente académico.

Según NCES (2015a):

4) Con el objetivo de reclutar y retener a docentes cualificados y con la finalidad de motivar a los docentes a aceptar cubrir vacantes en colegios en determinadas zonas o con determinadas características, en EE. UU.: a) Se creó una alternativa a la exigencia del certificado de docente; y b) se les ofreció de ciertas compensaciones, respectivamente.

La AAS (2017) reconoce que el mayor obstáculo para mejorar el aprendizaje de las lenguas es la carencia de docentes cualificados. La *Commission on Languages Learning* propone una serie de recomendaciones en base a varios objetivos, entre las que se encuentra el de incrementar el número de docentes de LM para todos los niveles educativos, para que así, todos los niños tengan la oportunidad de aprender otra lengua además del inglés.

Otras muchas iniciativas están iniciándose y en curso a través de organizaciones nacionales, como ACTFL e incluso estatales, pero, como ya se ha mencionado, están pendientes de ser evaluadas.

2.5.1. Reclutamiento de docentes internacionales.

La carencia de docentes, nacionales especialmente en determinadas asignaturas como LM, (Véase 3.2) genera puestos vacantes en los colegios que deben ser cubiertos para garantizar la educación a los niños. Así, el reclutamiento de docentes internacionales se viene realizando como posible medida paliativa ante la carencia de docentes en EE.UU. Según AFT (2009) en el año 2007 el número de docentes internacionales fue aproximadamente de 19.000 y de 20.000 en el año 2009 (Dunn, 2017; Spegman, 2017). Actualmente, EE.UU. tiene acuerdos internacionales de colaboración en materia educativa con países con los que gestiona el reclutamiento de docentes. La ley inmigratoria para la concesión de autorizaciones de trabajo, en la actualidad, son los sostenidos por las categorías de visados temporales conocidos como *Q Cultural Exchange* concedidos para aquellos quienes desean participar en programas de intercambio cultural cuya duración puede oscilar desde semanas hasta dos años de acuerdo con la legislación vigente, *Visa J-1*. Otra categoría de visados temporales son los visados conocidos como *Temporary Worker Visas* concedidos para personas quienes deseen trabajar de manera temporal o estable y obtener la residencia permanente en EEUU. Esta categoría es la clase H-1B, concedida a personas con unas características específicas a quien se les requiere alta educación y cualificación determinada para un puesto específico determinado por el *Department of Defense*. El mencionado visado H-1B, se concede por 3 años con posibilidad de ser renovado por otros 3 años más. Existen otras múltiples variedades de visados, sin embargo, salvo los mencionados, J y H, no existen otros visados que puedan ser utilizados para autorizaciones de trabajo para los docentes internacionales.

Un ejemplo de acuerdos internacionales de colaboración en materia educativa es el que mantiene EE.UU. y España: acuerdo de cooperación internacional y de movilidad de

docentes visitantes y auxiliares de conversación (Oficina de Información Diplomática, 2017). A través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016) (MECD) español se realiza el proceso de solicitud y selección para el reclutamiento de docentes. El MECD ha permitido a miles de docentes españoles su desarrollo profesional en casi treinta estados de EE.UU. desde el inicio de su acuerdo en 1986. En el curso 2015/2016, más de 1800 profesores visitantes enseñaron en las aulas estadounidenses, siendo Texas uno de los estados de mayor acogida con 538, seguido de Illinois con 239, California 229, Utah con 80 y Florida con 75. El programa *International Spanish Academies (ISAs)* es el formado por centros educativos no universitarios en Norteamérica que tienen establecido un convenio de colaboración con el MECD. Las ISAs tienen numerosas ventajas entre las que se encuentran: la prioridad en la contratación de docentes visitantes, actividades formativas para sus docentes, y materiales y recursos didácticos, entre otros. Según la Conserjería de Educación en EE.UU. y Canadá (2017) 137 centros fueron centros de ISAs en el curso 2016-2017, de los que 109 están situados en EE.UU. y 28 en Canadá; disponen con 191 docentes visitantes y 20 auxiliares de conversación.

EE. UU. también tiene otros acuerdos internacionales similares al español con otros países. Sin embargo, es preciso mencionar por su relevancia y relación con el asunto que se trata en este trabajo, un protocolo, el Commonwealth Teacher Recruitment Protocol (2004). Este protocolo fue creado con el propósito de impulsar los beneficios que puede proporcionar un docente internacional. En el protocolo se establecen los estándares para el mejor manejo y control de los docentes internacionales. Incluye, además, los derechos y las responsabilidades de los países que los reclutan, las responsabilidades de los países que los suministran y también las de los propios docentes internacionales. Así, por ejemplo, establece que el país

reclutador debe asegurarse que el docente reclutado obtendrá la presentación y orientación sobre los programas de enseñanza, de la escuela y de su entorno, incluyendo, además, programas de adaptación cultural.

Sin embargo, no parece que estos estándares para docentes internacionales se ajusten a lo que se muestra en la literatura. Por ejemplo, Dunn (2011) realizó en un estudio de caso colectivo en el que evaluó el reclutamiento de docentes internacionales y su preparación para la enseñanza escuelas urbanas de EE. UU. Dunn (2011) aisló algunos factores que causan dificultades para los docentes internacionales en las escuelas urbanas de EE.UU. A través de observaciones en el aula y entrevistas con docentes, administradores y personal de agencias de reclutamiento, encontró que los docentes experimentaron dificultades tales como los desafíos involucrados en el proceso de reclutamiento y la falta de preparación específica para enseñar en las escuelas de EE.UU. que necesitan los docentes internacionales y falta de capacidad para los resolver problemas específicos con el sistema educativo de EE.UU., por ser muy diferente al sistema educativo de los países de origen de cada docente de procedencia internacional.

Según Bense (2016) los hallazgos en sus investigaciones le indican otros obstáculos importantes para los docentes emigrantes: a) El proceso administrativo para obtener el reconocimiento por parte del país receptor de las calificaciones y habilidades profesionales previas de los docentes, b) el requisito que, en ocasiones, se impone para aprobar una prueba de competencia lingüística, y c) cuestiones generales de empleo que se aplican a los emigrantes en general.

Spegman (2017) realizó entrevistas a docentes internacionales reclutados para trabajar en escuelas del estado de Carolina del Norte. En este estado se llevan reclutando docentes

internacionales desde 1997 para contrarrestar la escasez de maestros en esta área. Ellos explicaban que entre las barreras que se encontraron en la incorporación al nuevo país y al nuevo sistema educativo fueron las económicas. Esto es debido a los cargos que les generan los gastos de gestión del visado y los cargos que les realizan las agencias reclutadoras.

Mitchell (2016) aborda la necesidad urgente de docentes bilingües en EE. UU. y las dificultades que emergen cuando se intenta cubrir las vacantes concentrándose en la contratación de profesores de español de Puerto Rico y de España como una forma de minimizar la carencia nacional de maestros bilingües de K-12. Los reclutadores de los distritos escolares de Dallas y Houston viajan a Puerto Rico y a España para contratar docentes. Mitchell (2016) también aborda los desafíos con los que se enfrentan los docentes españoles en los EE. UU. El gobierno en España está involucrado en el proceso de contratación, pero los docentes tienen problemas para adaptarse al nuevo país y a las diferencias en los sistemas educativos entre España y EE. UU. Los docentes, por añadidura, se enfrentan al desafío de la desconexión cultural entre los hispanohablantes de España y los estudiantes de EE. UU. que intentan aprender inglés, la mayoría de los cuales provienen de México, el Caribe o América Central. Esta desconexión cultural y los otros problemas encontrados han llevado a algunos docentes a regresar a España unas semanas después de su llegada a los EE. UU. (Mitchell, 2016).

Bense (2016), después de realizar una revisión de la literatura internacional y un estudio empírico interdisciplinario sobre el tema de la movilidad internacional y la emigración de profesionales de la educación, resume algunas razones que explican el movimiento masivo de docentes. Según Bense (2016) los docentes se trasladan por las siguientes razones: el contexto lingüístico común entre sus países de origen y los países a donde los docentes

emigran, la insatisfacción de los docentes con el sistema educativo en sus países de origen, las oportunidades económicas y profesionales disponibles en los países de destino (especialmente para docentes de países en desarrollo, como Sudáfrica y la India que se trasladan a países desarrollados como el Reino Unido, Australia y EE.UU.).

Mitchell (2016) en referencia al contexto lingüístico, explica las dificultades con las que tienen que enfrentarse los docentes internacionales bilingües que son contratados por las escuelas en los distritos de Dallas y Houston Texas. Los programas de capacitación y las redes en los países receptores parecen jugar un papel fundamental de apoyo para los docentes emigrantes. Es significativo que incluso los docentes emigrantes que hablan la misma lengua que el país de destino tienen problemas de adaptación cultural, de adaptación a un nuevo plan de estudios, a diferentes valores y expectativas, a diferentes formas de gestionar el aula, de interaccionar con los padres, el racismo, la discriminación y la marginación. Si los docentes emigrantes no son hablantes nativos de la lengua del país de destino, ese es un obstáculo que añadir con el que se deben enfrentar esos docentes y que obviamente dificulta su adaptación cultural al país de destino. Todos estos problemas afectan de manera considerable en la toma de decisión de los docentes emigrantes de regresar a sus países de origen.

Bense (2016), menciona que existe poca evidencia empírica en la literatura sobre el impacto de los docentes emigrantes en los sistemas educativos en los países receptores. Dunn (2016) explica que hay muy pocas investigaciones realizadas sobre el reclutamiento de docentes internacionales en EE. UU.; y considera que la contratación de docentes internacionales para su prestación de servicios en las escuelas de EE.UU. tal cual están organizados actualmente, resultan poco o nada eficaces, además de injustos, tanto para el sistema educativo americano, como para las escuelas y para los docentes (Dunn, 2013). Por

ejemplo, no se encontraron estudios que demuestren que los docentes internacionales enseñan o conectan mejor con los alumnos, sino todo lo contrario. Stanley (2008), mostró en su estudio que el profesor que enseñaba inglés como segunda lengua creó barreras de comunicación entre sus estudiantes y él, en lugar de crear una comunicación intercultural; los estudiantes vieron el comportamiento del profesor en clase como que el profesor era ineficaz en lugar de que usaba diferente método. El impacto de los docentes migrantes en los sistemas educativos en los países receptores parece ser un tema polémico (Bense, 2016).

La Commonwealth Teacher Recruitment Protocol (2004) con respecto a los derechos y responsabilidades de los países reclutadores, reconoce el derecho que un país tiene de contratar a un docente de cualquier país del mundo. Sin embargo, el Protocolo establece que los países son responsables del control de suministro interno de docentes, para así, limitar el tener que recurrir a la provisión externa.

2.5.2. Otras actuaciones

Forseille y Raptis (2016) en un estudio histórico y contemporáneo sobre el impacto de *Future Teachers Clubs*, plantean los posibles beneficios de reclutamiento y retención de docentes que podrían lograrse a través del uso de estos clubes. Su estudio mostró que esta iniciativa aumentó el interés de los estudiantes de secundaria y preparatoria en las carreras de enseñanza y educación. El estudio también mostró que en las áreas rurales y con respecto a los estudiantes hispanos y de otras minorías, el interés de los estudiantes en convertirse en docentes aumentó debido a varias iniciativas de *Future Teachers Clubs*. Sin embargo, según Swanson (2018), no se ha demostrado haber obtenido resultados destacables en programas de reclutamiento para futuros docentes, como por ejemplo el programa *Teach for America* u otros similares.

El US Department of Education, NCEE y el Regional Assistance (2015) realizaron un estudio correlacional en una comunidad rural en Oklahoma con el objetivo de predecir qué docentes tenían más probabilidades de ser reclutados con éxito y, también, con objetivo de destacar las posibles estrategias para abordar la carencia de enseñanza en Oklahoma. Además, el estudio exploró los patrones de la movilidad laboral docente en Oklahoma en escuelas rurales y no académicas. Los resultados mostraron que los docentes varones en posesión de título académico más altos y los que tienen más experiencia en la enseñanza son más difíciles que otros para reclutar y retener en las escuelas de Oklahoma. Otro hallazgo relevante es que, para los docentes en las escuelas rurales, la compensación total y las mayores responsabilidades en la asignación de trabajo se asocian positivamente con el reclutamiento y la retención exitosos. Con respecto a la movilidad laboral de los docentes en Oklahoma los resultados mostraron que los docentes de las escuelas rurales tienen un 70 % de probabilidades de alcanzar su cuarto año de enseñanza en el mismo distrito; esta tasa es levemente más baja que las tarifas para docentes en áreas no rurales. Además, los distritos escolares rurales en Oklahoma tuvieron tasas de éxito consistentemente más bajas en la contratación de docentes que los distritos escolares no rurales desde 2006/07 hasta 2011/12. Este estudio se puede utilizar para informar los esquemas de incentivos para ayudar a retener a ciertos grupos de docentes y aumentar las tasas de retención en general.

El informe de Pufahl, Rhodes, Christian, y ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics (2000) está basado estudio exploratorio diseñado para recoger información relacionada con la educación LM en varios países con el propósito de ayudar a mejorar la enseñanza de lenguas en EE. UU. Las conclusiones más relevantes fueron las siguientes: 1) cuando los estudiantes comienzan la educación de lenguas a una edad temprana, los

resultados son mejores, 2) EE.UU. puede aprender de las experiencias y resultados de otros países, 3) es necesario llevar a cabo una investigación a largo plazo para descubrir formas más efectivas de mejorar la educación en LM, 4) hay necesidad de proporcionar liderazgo más fuerte en el área de la enseñanza de LM, 5) se debe investigar para identificar cómo la tecnología puede mejorar la enseñanza del idioma, 6) se deben hacer esfuerzos para mejorar la formación del profesorado y la educación profesional continua, 7) desarrollar pruebas y métodos de evaluación del lenguaje apropiados, 8) la enseñanza del idioma extranjero mejoraría si el aprendizaje de LM se designara como una materia central en el plan de estudios, y 9) finalmente, las mejoras en la instrucción LM podrían implementarse para aprovechar el contexto sociolingüístico en los EE.UU.

Las presentadas son solo algunos ejemplos de actuaciones que se han llevado a cabo y que han resultado positivas. Otras, no han obtenido buenos resultados o han sido canceladas por motivos de restricciones económicas. Por lo que no se han recogido aquí.

3. CONCLUSIONES

Este trabajo revisó la situación actual de la carencia de docentes de LM. Este trabajo, además, tenía el propósito de averiguar la posible relación entre el índice de incorporación y el índice de deserción al sector de la educación de docentes de LM y el salario que perciben. Además, se buscó cómo podían afectarles las leyes inmigratorias actuales, así como las posibles contribuciones que los docentes internacionales podrían aportar a la sociedad estadounidense en materia educativa y especialmente en el contexto de otras lenguas y diversidad cultural, y otras implicaciones. Con estos objetivos, se desarrolló la revisión descriptiva de la literatura.

En términos de la primera pregunta de investigación en referencia a la posible relación entre el salario que percibe el docente de LM en EE. UU. y el índice de docentes que se incorporan a la profesión y el índice de los docentes que la abandonan, no ha sido posible establecer la existencia de correlación o no debido a la falta de datos disponibles en cuanto al número de docentes de español, número de docentes nuevos que se incorporan o de aquellos que abandonan el sector. Sin embargo, la literatura recoge que unas condiciones laborales, salariales, un tipo de contrato más favorable o algún otro tipo de incentivo para los docentes, son importantes factores motivacionales que ayudan a mantener a los docentes en la profesión, ya que el salario es una de las consideraciones a tener en cuenta para el abandono siendo de un 34% de la profesión docente. Estos argumentos son perfectamente aplicables a docentes de LM incluso con mayor motivo puesto que las exigencias, como así han quedado expuestas son mayores para un docente bilingüe que para cualquier otro docente que enseñe otra materia. Además, la literatura también recoge que las compensaciones por méritos mejoran los resultados de la práctica docente. Se ha mostrado una comparativa con otras profesiones en las que a salario equivalente al del docente le corresponde una posición a la que no se requiere estudios universitarios. La literatura también ha mostrado que el salario es aproximadamente un 20% inferior al de otros homólogos. Y, por último, que EE. UU. en comparación con los países a la cabeza en los mejores resultados educativos PISA, tienen una escala salarial considerablemente inferior. Aparte de que el candidato a docente en EE. UU. ha de hacerse cargo de los gastos generados para la obtención de la educación y posterior certificación a diferencia de otros países en los que son totalmente gratis, como es el caso de Finlandia, o Canadá donde el estado subvenciona un 60% de los gastos del candidato.

Con respecto a la segunda pregunta de investigación respecto a cuáles son los efectos

que causa la actual normativa inmigratoria en lo concerniente a las autorizaciones para trabajar en EE. UU. en los docentes internacionales de LM, se desprenden varias conclusiones después de la revisión de la literatura. EE. UU. viene reclutando docentes internacionales de otros países desde más de dos décadas. Se han mostrado los pros y los contras de esta *temporal* solución que se ha *normalizado*; se ha convertido en la vía alternativa permanente para la solución del problema. A través de la revisión de la literatura se aprecia que esta vía para reclutar docentes no es la política que otros países utilizan para resolver el problema de carencia de docentes. Además, el procedimiento de reclutar docentes de otros países de manera sistemática contradice las recomendaciones de la Commonwealth en cuanto a la manera de gestión, así como en el tratamiento de los docentes internacionales, ya que, cada país debe ser responsable del control de suministro interno para evitar el tener que recurrir a la provisión externa. Y, que, aunque, efectivamente, EE. UU. no es miembro de la mencionada organización, debería, de cualquier modo, seguir unas normas de conducta similar a los de sus aliados. La contratación de docentes internacionales podría ayudar a minimizar el problema si se considerasen a estos como futuro capital humano para ser incluido en las listas del personal permanente de los colegios, en lugar de ser vistos como la representación de un reducido costo para el colegio y el sistema gracias a la gestión de las agencias reclutadoras que se encargan de la tramitación de los visados y del resto de las gestiones para los docentes por lo que les cargan las cuotas correspondientes y gracias a la buena voluntad y ganas de ver *su sueño hecho realidad* de los docentes dispuestos a abonarlos por una aventura de unos escasos entre 1, 2, 3, o 4 años máximo.

Otros aspectos que destacar de la revisión de la literatura que la misma pone en evidencia revisión ha desvelado que se podrían sintetizar en los siguientes:

-Evidencia de carencia de docentes a nivel internacional, pero que al mismo tiempo existen destacables diferencias entre los países en cuanto a los sistemas educativos de los mismos, el modo de gestión y en consecuencia los resultados en cuanto a la calidad de la enseñanza, de docentes y del nivel de los alumnos reflejado en los resultados que muestran en los informes PISA cada tres años.

-Evidencia de carencia de docentes en EE. UU. y evidencia de la carencia de docentes de LM, la cual ha sido reconocida y manifestada por 24 estados.

-Factores de la carencia de docentes: el crecimiento del número de matrículas de alumnos en las escuelas, falta de apoyo por parte de la administración de la escuela y de los padres, la jubilación de los docentes, el abandono de la profesión y la percepción de la profesión, así como la falta de valor de la lengua enseñada y todo lo que de ello se deriva, y la falta de compañerismo por las dificultades en la construcción de relaciones laborales.

-Otros factores que contribuyen a la carencia de docentes de LM en EE.UU. que pueden ser factores detonantes del abandono de la profesión, de manera aislada o en combinación, son los siguientes: 1) retribución contributiva no apropiada, 2) preparación psicosocial inadecuada o insuficiente al puesto ocupado, junto a la falta de apoyo por parte del colegio, 3) falta de concienciación social de la profesión docente, especialmente, de la lengua española en EE.UU., 4) desprestigio social de la lengua en sí misma por razones histórico-sociales, y 5) estrés u otros síntomas físico o psicológicos asociados a la enseñanza y a otros factores externos a la enseñanza pero directamente relacionados con la misma.

-Que la carencia de docentes genera consecuencias negativas. Por ejemplo: clases masificadas, carga de trabajo para los docentes por la falta de otros docentes, etc. afectando de manera significativa en las condiciones laborales de los docentes y en consecuencia a la

calidad de la enseñanza. En suma, la falta de docentes de LM afecta negativamente a la calidad de la enseñanza.

Sin lugar a duda, una investigación más exhaustiva podría determinar con precisión aspectos concretos que afectan a los docentes de LM y en particular docentes de español en EE. UU. Sin embargo, no ha sido posible la realización de una revisión de la literatura sobre ello, por tanto, no ha sido posible proporcionar respuestas específicas sobre los docentes de español debido a la escasísima o casi inexistente literatura al respecto.

Académicos mencionan que existe gran demanda de docentes y de docentes de LM en EE. UU. Se ha mostrado las vacantes. Sin embargo, las pocas cifras disponibles muestran un 6% de carencia de docentes y con una tendencia decrecientes que en los últimos años decreció en un 10%. No se dispone del número de docentes que enseñan español de o de otras lenguas, de su procedencia, de si están certificados o no o qué titulación académica poseen. Y aunque se están realizando investigaciones a cerca de las características personales de los docentes de lenguas, de sus intereses, motivaciones, proyecciones futuras, y otras peculiaridades sobre ellos, es un terreno vasto con muchas preguntas sin respuestas.

Según muestra la literatura las cifras generales de deserción son altas, pero los factores se han tenido en cuenta en el cómputo son desconocidos. Sería determinante esclarecer cómo, por ejemplo, se ha realizado el computado de un docente internacional a quien su visado J-1 expiró a los dos años y tuvo que abandonar EE. UU. Se entiende que no se debería clasificar a este docente como uno de los pertenecientes al grupo de los que deciden abandonar la profesión puesto que no fue una toma de decisión voluntaria, sino que simplemente una toma de decisión forzada, la cual le obliga a dejar la profesión y el país para cumplir con las leyes inmigratorias. Se complica incluso más cuando no es posible averiguar los datos del número

de docentes internacionales que están enseñando el curso escolar actual, o cifras de los que lo hicieron el año pasado o a cuántos de ellos se les vence al acabar el curso escolar o cuántos de ellos tendrán la opción de la renovación del visado y cuántos no.

No sorprende que no exista literatura en la lengua castellana que aborde este tema. Sin embargo, sí resulta sorprendente que no la haya en inglés tampoco. El español en EE.UU. es la segunda lengua más hablada y más enseñada con diferencia con respecto de otras lenguas. No hay duda de que este sector de docentes de español tiene mucho que decir sobre la enseñanza de la lengua española y del funcionamiento del sistema educativo en EE.UU. La recopilación de esa información sería el comienzo de un análisis de resultados, valoración para pasar a la ejecución de actuaciones que podrían conducir a soluciones definitivas de la carencia de docentes de LM, especialmente de la lengua española en EE.UU. Es por lo que se considera que sería necesaria la realización de investigaciones empíricas, tanto cuantitativas como cualitativas, que proporcionasen información a cerca de los docentes de español en EE.UU.

Considerando que serán factores determinantes tanto para la contratación como para la retención, como así muestra la literatura, de los docentes en la profesión, se proponeme las siguientes iniciativas:

- Incrementar la escala salarial de los docentes de LM diferente a las de otros docentes debido a que se les requieren cualificaciones adicionales,
- Generar incentivos con la intención de motivar a los docentes a ocupar vacantes para aquellos puestos en los que por su situación geográfica o situación desfavorecida sean los menos solicitados o los más difíciles de ser cubiertos,
- Creación de campañas de concienciación y sensibilización que mejoren la imagen social del

español como lengua y de la cultura hispana en general,

-Creación de campañas de concienciación y sensibilización social que mejoren la imagen del docente en general para que la sociedad valore el trabajo que realizan para que genere, así, el deseo de mantener su posición como una posición para el resto de su vida,

-Activar la creación y el desarrollo de medidas para el reclutamiento centradas en docentes nacionales de LM, como, por ejemplo, apoyo financiero para los estudios universitarios, apoyo financiero para la obtención de certificados u otros certificados alternativos para el cumplimiento de los requisitos de los diferentes estados, apoyo financiero para la realización de talleres y otros certificados para la formación continua y reciclado de los docentes.

- Modificación de la normativa de la autorización de trabajo para los docentes internacionales con periodo mínimo de 5 años con posibilidad de extensión. Se presume que con ello se reduciría el índice de bajas (clasificadas como deserción) tan elevado que se genera actualmente.

-Establecer diálogos con los gobiernos federales y estatales para la petición de la modificación de las restricciones de visados, minimización de la complejidad del trámite burocrático y tiempo que es requerido para el proceso de obtención de los visados.

Las iniciativas mencionadas junto al permitir una mayor facilidad y flexibilidad en las autorizaciones de trabajo para los docentes internacionales de LM, permitiría a EE.UU. el cumplimiento de los siguientes propósitos:

a) Abastecer de suficientes docentes para cubrir todas las vacantes en cualquier área geográfica y en los colegios públicos del país,

b) Dar cumplimiento a la ley de la lengua y seguridad nacional,

- c) Poder satisfacer las nuevas necesidades que la enseñanza demanda generadas por las nuevas corrientes en las que se entrecruzan las LM con otras disciplinas: tecnología-lenguas, innovación-lenguas y ciencias-lenguas.
- d) Facilitar a los estudiantes los beneficios del bilingüismo o multilingüismo,
- e) Generar conciencia social de la importancia de la función docente y del papel del docente de LM en la sociedad en la que las lenguas adquieran tanta o más importancia como cualquier otra asignatura de la educación de sus hijos.

REFERENCIAS

- AFT (American Federation of Teachers). (2009). *Importing Educators. Causes and Consequences of international teacher recruitment*. American Federation of Teachers. Recuperado de <https://www.aft.org>
- AFT (American Federation of Teachers). (2017). *2017 Educator quality of work life survey*. Recuperado de https://www.aft.org/sites/default/files/2017_eqwl_survey_web.pdf
- AFT (American Federation of Teachers). (2018). *AFT Leaders on Oklahoma Legislative Approval of measures to fund schools*. Recuperado de <https://www.aft.org/press-release/aft-leaders-oklahoma-legislative-approval-measures-fund-schools>
- American Academy of Arts & Sciences. (2017). *America's languages. Investing in language education for the 21st Century*. Recuperado de https://www.amacad.org/multimedia/pdfs/publications/researchpapersmonographs/language/Commission-on-Language-Learning_Americas-Languages.pdf
- Archeson, K., Justin, T., & Luna, K. (2016). The burnout spiral: The emotion labor of five rural U.S. Foreign Language Teachers. *The Modern Language Journal*, 100(2), 0026-7902. doi:10.1111/modl.12333
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Funcion*, 25(2), 99-114.
- Arroyo-Romano, J. j. (2016). Bilingual education candidates' challenges meeting the Spanish Language/Bilingual Certification Exam and the Impact on Teacher Shortages in the State of Texas, USA. *Journal Of Latinos & Education*, 15(4), 275-286. doi:10.1080/15348431.2015.1134539

- Bense, K. (2016). International teacher mobility and migration: a review and synthesis of the current empirical research and literature. *Educational Research Review* 17, 37-49.
- Cabezas, V., Medeiros, M. P., Inostroza, D., Educar, E., Gómez, C., & Loyola, V. (2017). Organización del Tiempo Docente y su Relación con la Satisfacción Laboral: Evidencia para el Caso Chileno. (Spanish). *Education Policy Analysis Archives*, 25(63/64), 1-32. doi:10.14507/epaa.25.2451
- Conserjería de Educación en EE.UU. y Canadá, Embajada de España (2017). Las International Spanish Academies ISA schools informe 2017-2018. Recuperado de https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadanomecd/estadisticas/educacion/indicadorespublicacionessintesis/datoscifras/Datos_ycifras1617esp.pdf
- Casals, J. (2012). Escasez de docentes en Europa. *Cuadernos De Pedagogía*, (423), 12.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: how high-performing systems shape teaching quality around the world*. First edition San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Dee, T. S., & Wyckoff, J. (2015). Incentives, Selection, and Teacher Performance: Evidence from IMPACT. *Journal of Policy Analysis and Management*, 34(2), 267-297.
- Den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers & Teaching*, 23(8), 881. doi:10.1080/13540602.2017.1360859
- DeNisco, A. (2014). International teachers fill district shortages. *District*

Administration, 50(12), 16. doi:10.1111/flan.12185

Dunn, A.H. (2011). Global Village Versus Culture Shock. The Recruitment and Preparation of Foreign Teachers for U.S. Urban Schools. *Urban Education* 46(6), 13791410. doi:10.1177/0042085911413152

Dunn, A. H. (2013). *Teachers without borders? the hidden consequences of international teachers in U.S. schools*. New York: Teachers College Press.

Dunn, A. H. (2016). Trafficked teachers: Sucking educator labor across borders. *Journal of Curriculum & Pedagogy*, 13(1), 30-33. doi:10.1080/15505170.2016.1138254

Dove, M. K. (2004). Teacher attrition: A critical American and International Education Issue. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 71(1), 8.

Commonwealth Secretariat (2004), *Commonwealth Teachers Recruitment Protocol*.

Commonwealth Secretariat. Recuperado de

<http://www.africarecruit.com/downloads/Teacher%20Recruitment%20Protocol%20in%20PDF.pdf>

Education International. (2018). *The Netherlands: Educators' codes red continues*.

Recuperado de <https://ei-ie.org/en/detail/15694/the-netherlands-educators'-code-red-continues>

Finland. (2013). Better policies for better lives. *Education Policy Profile*. Recuperado de http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf

Forseille, A., & Raptis, H. (2016). Future Teachers Clubs and the socialization of pre-service and early career teachers, 1953–2015. *Teaching and Teacher Education*, 59239-246. doi:10.1016/j.tate.2016.06.013

- Haddad, G. (2017). World Teachers' day global event. *20th anniversary of the 1997 UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel*. Paris
- Henson, K (2015). *The 2015 Georgia public P-12 teacher workforce: A status report* (Georgia Professional Standards Commission). Atlanta. GA.
- Hogan-Brun, G. (2017). Linguanomics: What is the market potential of multilingualism? [Kindle DX version]. Recuperado de Amazon.com
- House of Commons Education Committee. (2017). *Recruitment and retention of teachers: Fifth Report of Session 2016–17*. House of Commons Education Committee. Recuperado de Fifth Report of Session 2016–17
- Ingersoll, R. M. (2002). The Teacher Shortage: A Case of Wrong Diagnosis and Wrong Prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-31.
- Ingersoll, R. M. (2017). *Plenary IV Lead with Languages Advocacy for the Language Field and Beyond*. 2017 Annual Convention and World Languages Expo. ACTFL. <https://www.actfl.org/convention-expo/2017-annual-convention-and-world-languages-expo>
- Kaur, S. (2011). Comparative study of occupational stress among teachers of private and govt. schools in relation to their age, gender, and teaching experience. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1(2), 151-160.
- Limberger, B. K., & Buchweitz, A. (2014). The effects of bilingualism and multilingualism on executive functions. *Fórum Lingüístico*, 11(3), 261-277. doi:10.5007/1984-8412.2014v11n3p261

- Mar-Molinero, C. (2000). *The politics of language in the Spanish-speaking world: from colonisation to globalisation*. London; New York: Routledge, 2000.
- Martin, L.E. & Mulvihill, T.M. (2016). Voices in education: teacher shortage: myth or reality? *The Teacher Educator* 51(3), 175-184. doi: 10.1080/08878730.2016.1177427
- Mason, S., & Poyatos Matas, C. (2016). Social capital: a vital ingredient for retaining foreign language teachers. *Asian-Pacific Journal Of Second & Foreign Language Education*, 1-19. doi:10.1186/s40862-016-0008-5
- Mason, S. (2017). Foreign Language Teacher Attrition and Retention Research: A Meta-analysis. *NECTFL Review*, 8047-68. doi:10.1186/s40862-016-0008-5
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). El mundo estudia español. Estados Unidos. 2016. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/eeuu/en_US/dms/consejeriasexteriores/eeuu/Elmundoestudia-espanol/EEUU-en-espa-ol/EEUU%20en%20espa%20ol.pdf
- Mitchell, C. (2016). Need for Bilingual Educators Moves School Recruitment Abroad. *Education Week*, (17).
- Mitchell, C. (2017). Teacher Shortages Hinder Foreign-Language Instruction. *Education Week*, 36(36), 1-16.
- National Center for Education Statistics. (2015a). *Teaching Vacancies and Difficult-to-Staff Teaching Positions in Public Schools*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?ti=Secondary+School+Teachers>
- National Center for Education Statistics. (2015b). *Beginning Teacher Longitudinal Study*. Recuperado de <https://nces.ed.gov/surveys/btls/>

- National Center for Education Statistics. (2018). *Preparation and Support for Teachers in Public Schools: Reflections on the First Year of Teaching*. Recuperado de <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018143.pdf>
- Oficina de Información Diplomática, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. (2017). Ficha País Estados Unidos. Recuperado de http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/ESTADOSUNIDOS_FICHA%20PAIS.pdf
- Pufahl, I., Rhodes, N. C., Christian, D., & ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, W. D. (2000). Foreign Language Teaching: What the United States Can Learn from Other Countries. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Report.
- Riley, R. (2000). The Growing Importance of International Education. Remarks as Prepared for Delivery by U.S. Secretary of Education. La Maison Francaise, Department of Education, Washington, DC.
- Schwartz, A. (2011). Mockery and appropriation of Spanish in white spaces: Perceptions of Latinos in the US. In M. Diaz-Campos. *The handbook of Hispanic sociolinguistics* (pp. 646-63). Malden, MA & Oxford: Blackwell.
- Silva, A. a., Navarrete, M. l., Conejeros, F. f., & Devia, D. d. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. (Spanish). *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138.
- Spegman, A. (2017). Global Assets: International teachers fill shortages and provide worldwide perspectives. *District Administration*, 53(6), 34-37.
- Swanson, P. (2013). The recruitment of language teachers at a time of critical need.

International Journal of Arts and Sciences, 6(1), 401-412.

- Swanson, P. (2016). President's Message. *Foreign Language Annals*, 49(1), 5-6. doi: 10.1111/flan.12185
- Swanson, P., & Mason, S. (2018). The world language teacher shortage: Taking a new direction. *Foreign Language Annals*, 51(1), 251-262. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/flan.12321>
- U.S. Bureau of Labor Statistics (2016). Occupational Employment Statistics Query System. Occupational Employment statistics. Multiple occupations for one industry: colleges, universities, and professional schools period: May 2016. Recuperado de <https://data.bls.gov/oes/#/home>
- U.S. Census Bureau. (2017). 1940, 1950, 1960 Census of Population; 1947, 1952-1959, 1961-2002 March Current Population Survey, 2003-2017 Annual Social and Economic Supplement to the Current Population Survey. Recuperado de <https://www.census.gov/library/visualizations/2017/comm/americaseducation.html>
- UIS. (2015). Instituto de Estadística de la UNESCO. Projecting the Global Demand for Teachers: Meeting the Goal of Universal Primary Education by 2015. *UIS Technical Paper No. 3, 2009*. Recuperado de <https://tellmaps.com/uis/teachers#!/info/methodology>
- UIS. (2016a). Instituto de Estadística de la UNESCO. *The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals*. Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs39-the-world-needs-almost-69-million-new-teachers-to-reach-the-2030-education-goals-2016-en.pdf>

- UIS. (2016b). Instituto de Estadística de la UNESCO. *Metadata for the global and thematic indicators for the follow-up and review of SDG 4 and Education 2030*. Recuperado de http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/metadata-global-thematic-indicators-sdg4-education2030-2017-en_1.pdf
- UNESCO. (2008). *World Teachers' Day. The ILO/UNESCO recommendation concerning the status of teachers (1966) and the UNESCO recommendation concerning the status of higher-education teaching personnel (1997)*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf>
- UNESCO. (2014). *Guía para la sensibilización en favor de una educación de calidad*. Recuperado de <https://en.unesco.org/open-access/>
- UNESCO. (2015). *Teachers for education 2030. Teacher Policy Development Guide Summary*. Recuperado de <https://en.unesco.org/open-access/>
- UNESCO. (2017a). *Mensaje conjunto con motivo del día mundial de los docentes de 2017. "Enseñar con autonomía empodera a los docentes."* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002592/259268s.pdf>
- UNESCO. (2017b). *Global education monitoring report 2017/2018*. 2a. Ed. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259338e.pdf>
- Zentella, A.C. (1997). The Hispanophobia of the Official English movement in the US. *International Journal of the Sociology of Language*, 127, 71-86.