



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO
SOCIAL

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA – INGLÉS

TRABAJO DE FIN DE GRADO

PROPUESTA PARA POTENCIAR EL
PRÁCTICUM EN EL EXTRANJERO COMO
EXPERIENCIA BENEFICIOSA PARA
FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS DE
INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Autor: ADRIÁN OLMEDO OSÉS

Tutora académica: ANA ISABEL ALARIO TRIGUEROS

Curso 2016-17

*“Nuestro destino de viaje nunca es un lugar,
sino una nueva forma de ver las cosas”
(G.K. Chesterton)*

RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Grado se presenta una propuesta encaminada a potenciar la movilidad internacional, en general, y en lo que respecta al desarrollo de la asignatura Prácticum en dicho contexto, en particular. El documento está estructurado en dos grandes bloques. Por un lado, desde una perspectiva que ensalza la importancia que a día de hoy atesoran las lenguas extranjeras, se abordan aquellos aspectos que atañen a las estancias en el extranjero así como a los programas académicos donde estas se experimentan, a saber, los programas Erasmus+ y Amity. En segundo lugar, la propuesta anteriormente mencionada se enmarca dentro de la Semana Cultural Ágora FEyTS en forma de jornadas que reciben la denominación de Jornadas de Movilidad Internacional y las cuales, por último, son evaluadas por los asistentes de acuerdo a distintos criterios.

Palabras clave: Prácticum, interculturalidad, movilidad internacional, estancias en el extranjero, metodologías de enseñanza, Ágora FEyTS

ABSTRACT

The present End-Of-Degree Project displays a proposal focused on enhancing the international mobility, in general, and concerning the development of the subject Practicum in that field, in particular. This document is divided into two main parts. On one hand, from a viewpoint that acclaims the importance of foreign languages in these days, it deals with those aspects having to do with the stays abroad and also the specific academic programmes in which they are carried out, namely, Erasmus+ and Amity. Secondly, the previously mentioned design is placed along the Cultural Week Ágora FEyTS in the form of dissemination sessions that are called International Mobility Sessions and which, finally, are assessed by the attendees according to several criteria.

Keywords: Practicum, interculturality, international mobility, stays abroad, teaching methodologies, Ágora FEyTS

ÍNDICE

<u>INTRODUCCIÓN</u>	6
<u>1. JUSTIFICACIÓN</u>	8
<u>2. OBJETIVOS</u>	9
2.1. COMPETENCIAS	9
<u>3. MARCO TEÓRICO</u>	11
3.1. EL AUMENTO PROGRESIVO DE LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: DE APRENDER LENGUAS PARA COMUNICARNOS A UNA EDUCACIÓN PLURILINGÜE E INTERCULTURAL	11
3.2. LAS INMERSIONES LINGÜÍSTICAS	12
3.2.1. CONCEPTO.....	12
3.2.2. PRINCIPALES BENEFICIOS	15
3.3. EL TINTE INTERCULTURAL DE LAS ESTANCIAS EN EL EXTRANJERO	15
3.4. LOS FUTUROS PROFESORES Y PROFESORAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CONTEXTO EUROPEO	17
3.4.1. RESPONSABILIDADES Y COMPETENCIAS EDUCATIVAS Y SOCIOCULTURALES	17
3.5. LA MOVILIDAD INTERNACIONAL	19
3.5.1. ASPECTOS CONCEPTUALES, CUALITATIVOS Y ORGANIZATIVOS.....	20
3.5.2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	22
3.5.3. PROGRAMAS DE MOVILIDAD INTERNACIONAL.....	23
3.5.3.1. En el ámbito de la UE	23
3.5.3.2. A escala mundial	29
3.6. PRINCIPALES METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS COMO OBJETIVO DE APRENDIZAJE EN LA ACTUALIDAD	29
3.6.1. MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN.....	30
3.6.2. MÉTODO O ENFOQUE COMUNICATIVO	30
3.6.3. MÉTODO DE RESPUESTA FÍSICA TOTAL O TPR	31
3.6.4. ENFOQUE NATURAL	31
3.6.5. ENFOQUE POR TAREAS O TBL	32
<u>4. PROPUESTA</u>	33
4.1. INTRODUCCIÓN	33

4.2. PROYECTO “ÁGORA FEYTS”	33
4.3. JORNADAS DE MOVILIDAD INTERNACIONAL	34
4.3.1. JORNADA I: “UN PASEO POR EL EXTRANJERO”	35
4.3.2. JORNADA II: “UN REFLEJO NO TAN REMOTO”	36
4.3.3. JORNADA III: “TAN LEJOS, TAN CERCA”	37
4.3.4. JORNADA IV: “IMAGINÉMONOS POR UN MOMENTO...”	38
4.3.5. JORNADA V: “¿QUIÉN DIJO QUE LOS LUNES SON ABURRIDOS?”	39
4.3.6. JORNADA VI: “UN CIERRE DE PELÍCULA”	40
4.4. LA EVALUACIÓN	41
5. REFLEXIONES FINALES	43
6. BIBLIOGRAFÍA.....	45
<u>APÉNDICES.....</u>	<u>53</u>

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado, cuyo título es “Propuesta para potenciar el Prácticum en el extranjero como experiencia beneficiosa para futuros maestros y maestras de inglés en Educación Primaria”, pretende inspirar una actitud activa por parte del colectivo estudiantil que le lleve a tomar conciencia de la importancia que hoy en día tiene la movilidad entre naciones, primero experimentándola y, en años venideros, transmitiendo su andadura a futuros y futuras interesados e interesadas. Concretando un poco más, el documento está dirigido a abordar aquellos aspectos que competen a los programas Erasmus+ y Amity fundamentalmente, dentro de su dimensión práctica.

Como primer acercamiento, el lector o lectora encontrará la justificación que apoya la elección de este tema. De manera breve y como adelanto, el hecho de haber estudiado la mención Lengua Extranjera (Inglés) cursando además la mitad de uno de los cursos académicos en el extranjero, ha reforzado aún más si cabe mi pensamiento previo acerca de la importancia de las lenguas en la educación, al mismo tiempo que ha aclarado ciertas dudas con respecto al modo más eficaz de adquirir esos vehículos de conocimiento denominados idiomas.

Después, aparecen reflejados unos objetivos claros y concisos que, de manera breve y sencilla guían la segunda parte de este Trabajo, en la cual se desarrolla la ya mencionada propuesta. Estas metas que deben cumplirse en su totalidad para que el objetivo principal pueda verse realizado, dan paso a un marco teórico que se asienta sobre varios campos interrelacionados:

1. El crecimiento de la importancia de aprender lenguas extranjeras, donde se realiza un breve recorrido histórico hasta llegar a los conceptos de “plurilingüismo” e “interculturalidad”
2. Las inmersiones lingüísticas como tales, los beneficios que entrañan y el componente intercultural que se encuentra implícito en las mismas
3. La figura de los profesores y profesoras en un contexto extrafronterizo, viéndose alteradas sus competencias y responsabilidades tanto educativas como socioculturales

4. La movilidad internacional, desde su perspectiva conceptual hasta su concreción en programas específicos desarrollados en escalas distintas. Ello, a su vez, se relaciona con la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras.
5. Las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras que, por unos u otros motivos, gozan de una mayor relevancia en la actualidad

Más tarde, y en relación con esos epígrafes, se diseña una propuesta susceptible de implementación que se enmarca dentro del proyecto Ágora FEyTS, posteriormente explicado. Este planteamiento se concreta en una serie de jornadas, seis en concreto, que bajo el nombre de Jornadas de Movilidad Internacional buscan convertirse en un incentivo que decante la balanza de la duda hacia el inicio de una fructífera aventura, en unos casos, y despierte la curiosidad práctica o totalmente inexistente hasta el momento, en otros.

Para concluir, se ofrecen las reflexiones finales derivadas del diseño, elaboración, análisis y valoración de este Trabajo de Fin de Grado, así como las fuentes bibliográficas consultadas.

1. JUSTIFICACIÓN

En el siglo en el que nos encontramos, la movilidad internacional supone un bien a través del cual los y las estudiantes tienen la oportunidad de descubrir otras culturas al mismo tiempo que llevan a la práctica aquellos conocimientos previamente adquiridos durante sus estudios. Los programas que concretan este proceso conllevan un gran número de positivas y fructíferas vivencias, algunas de ellas imborrables, que en ocasiones por falta de información o desconocimiento algunos y algunas estudiantes universitarios y universitarias no tienen la suerte de experimentar.

Por otra parte, al margen de los aspectos sociales y culturales que se desarrollan en estos programas y que indudablemente nutren la personalidad de estos y estas estudiantes, el ámbito académico y profesional se ve igualmente favorecido al ampliarse el campo de visión que se cierne sobre el mismo. Y es que una sociedad completamente globalizada como la actual, demanda oculta e indirectamente experiencias como estas para los ciudadanos y ciudadanas del futuro más próximo.

Dicho esto, he decidido optar por este tema porque además de ser consciente de todo lo dicho en los dos párrafos anteriores y coincidir con ello, he tenido la oportunidad o, por qué no, la suerte de poder vivir en primera persona durante seis meses una de estas experiencias que difícilmente se pueden olvidar. Por ello, no me gustaría que alguien cerrara su paso por la universidad sin haber participado en uno de estos programas debido al simple desconocimiento del asunto en cuestión.

En mi caso, fue el gusto por viajar, por conocer otras culturas, otras personas, otros métodos de enseñanza, el afán por mejorar la lengua inglesa cada día, por compartir experiencias y ampliar mi perspectiva global lo que me llevó a informarme sobre el programa Erasmus+ y terminar formando parte del mismo poco más tarde. Sin embargo, entiendo y sé que existen estudiantes que, por unos motivos u otros, no siguen el mismo camino; es entonces cuando la propuesta que aquí se plantea debe despertar en estas personas ese plus de curiosidad, o convencer al respecto de esas posibles dudas, para que en menos de lo que se den cuenta, se hallen inmersos en una aventura sumamente provechosa para todos y cada uno de los ámbitos vitales.

2. OBJETIVOS

La elaboración de este Trabajo de Fin de Grado tiene como misión principal lograr un aumento de las cifras relativas a la participación del alumnado de la FEyTS en general, y de la mención Lengua Extranjera (Inglés) del Grado en Educación Primaria en particular, en los procesos de movilidad internacional que desde esta entidad se ofertan.

Para que ello sea posible, y de una forma más concreta, se establecen otros objetivos más específicos a la par que trascendentales en ese afán por conseguir lo propuesto:

- Resaltar la importancia que conlleva el aprendizaje de lenguas extranjeras
- Concienciar acerca de la estrecha relación entre la interculturalidad y la figura de los profesores y profesoras de lenguas extranjeras
- Despertar la curiosidad y el interés en referencia a las estancias en el extranjero
- Promocionar los programas Erasmus+ y Amity
- Desarrollar unas jornadas atractivas y completas que compilen lo anterior

2.1. Competencias

Este proyecto desarrolla de manera simultánea a su puesta en práctica así como en los procesos generados fruto de su implementación, algunas de las competencias que aparecen formuladas en el artículo 10 de la *Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León* (BOCYL, N°117, 2014). Ellas son:

- Comunicación lingüística. De acuerdo con la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato* (BOE, N°25, 2015), esta competencia resulta de la interacción comunicativa enmarcada en distintas prácticas sociales donde las personas necesitan o desean comunicarse con otros interlocutores o

interlocutoras, a través de una o varias lenguas. Dichas lenguas, previamente adquiridas o siendo en ese momento objeto de aprendizaje, como es el caso de la movilidad internacional, constituyen experiencias de aprendizaje.

- Aprender a aprender. Las experiencias vitales y de aprendizaje de los y las estudiantes inmersos e inmersas en procesos de movilidad internacional se antojan trascendentales para poder aprender en nuevos contextos, ya que su aplicación incrementa la confianza y la motivación de estas personas, dos factores cruciales para desarrollar esta competencia. Y es que el hecho de aprender a aprender tiene cabida en todos los campos de aprendizaje, sin importar el contexto donde uno o una se encuentre (conocido o desconocido, formal o informal,...), pese a que “saber aprender en un ámbito no significa necesariamente que se sepa aprender en otro” (Orden ECD/65/2015).

- Competencias sociales y cívicas. Focalizadas en tres ámbitos como son el personal, el interpersonal y el intercultural, estas competencias son fundamentales en el mundo intercultural donde vivimos para guiar la vida de cada persona tanto en su plano individual como en el colectivo, es decir, cuando dicha persona es miembro de un todo. A través de la presente propuesta y de los procesos de movilidad internacional que la misma pueda generar, los y las estudiantes adquirirán nuevas habilidades y capacidades y mejorarán otras ya adquiridas para interpretar diversas situaciones y problemas sociales en un contexto inusual para ellos y ellas, elaborando respuestas y tomando decisiones que permitan superar de forma cívica las circunstancias en cuestión.

- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. “Esta competencia está presente en los ámbitos personal, social, escolar y laboral en los que se desenvuelven las personas, permitiéndoles el desarrollo de sus actividades y el aprovechamiento de nuevas oportunidades” (Orden ECD/65/2015). Dicho esto, y teniendo en cuenta que el desarrollo del Prácticum en otro país afecta a todos esos campos que en la anterior cita se explicitan, es obvia la intrínseca relación existente. El interés, la motivación, el esfuerzo, el autoconocimiento, la autonomía o la independencia, son algunos de los valores ligados a esta competencia.

- Conciencia y expresiones culturales. Es muy probable que sea esta junto con la competencia lingüística la que se vea favorecida en mayor medida por el presente tema de estudio. Desde una perspectiva marcada por el respeto hacia la diversidad, los y las estudiantes de movilidad internacional desarrollarán la habilidad de conocer, comprender, valorar y apreciar distintas manifestaciones culturales que, además, utilizarán como punto de origen para un nuevo proceso de aprendizaje y disfrute.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. El aumento progresivo de la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras: de aprender lenguas para comunicarnos a una educación plurilingüe e intercultural

Corrían los años 70 cuando, por primera vez, las investigaciones centradas en la enseñanza de lenguas extranjeras tomaban en consideración al sujeto estudiante de las mismas. Es más, no solamente lo tenían en cuenta como a un ente aislado sino como a alguien con necesidades y motivaciones que se antojaban importantes en ese análisis (Richterich, 1972; Van Ek, 1975; Wilkins, 1976; Munby, 1978; Brindley, 1984; Vila, 1993).

De ello se desprende que, conforme a los perfiles de los y las protagonistas del aprendizaje, los diseños de los cursos de enseñanzas de lenguas variaban ampliamente, siendo así este uno de los temas que junto al desarrollo curricular de programas y la formación del profesorado, marcaron la línea de distintos proyectos internacionales financiados por el Consejo Europeo (Stern, 1983; Vez Jeremías, 1998).

De acuerdo a la Doctora por la Universidad de Valladolid, Sanz de la Cal (2014), dichos proyectos, a saber *A Unit Credit System on Languages in Adult Education*, *Modern Languages* y *Learning and Teaching Modern Languages for Communication*, se desarrollaron a lo largo de los siguientes años en un intento por parte del Consejo de Europa de lograr, sobre todo, una formación del profesorado de lenguas de mayor calidad,

insistiéndose asimismo en potenciar la movilidad de este colectivo a través de estancias en el extranjero contempladas en los planes de estudio.

Años más tarde, en el proyecto *Language Learning for European Citizenship* (1989-1996), el Consejo de Europa promovió una serie de acciones encaminadas a promocionar la enseñanza de las lenguas, subrayando Guillén Díaz y Castro Prieto (2009) que el principal objetivo de la Comisión Europea es entonces promover el plurilingüismo con miras a lograr una comunicación internacional más eficiente.

Es evidente pues, el afán por parte de las instituciones en ese momento por conseguir que el mayor número posible de personas pudieran acceder y, por tanto aprender, varias lenguas además de la materna, favoreciendo ello la comunicación y la libre movilidad en nuestro continente. Además, de manera progresiva, el componente intercultural se fue introduciendo en la enseñanza de las lenguas, y es que pese a la indiscutible importancia de lenguas como el inglés, el francés o el alemán, es importante optar por preservar la diversidad cultural y lingüística mediante la enseñanza de otros idiomas.

De este modo, a partir de 2001 (Año Europeo de las Lenguas), los esfuerzos del Consejo de Europa se focalizaron en impulsar dentro del sistema educativo la implementación del plurilingüismo, entendido como una cierta habilidad para comunicarse en varias lenguas pero no necesariamente manejarlas a la perfección (Council of Europe, 2001a). Todo ello con un fin subyacente, y es que, como sostienen Beacco y el Profesor Emérito Byram (2003), plurilingüismo e interculturalidad conforman un todo que posibilita “reconocer, comprender, interpretar o aceptar otros modos de vida y de pensamiento distintos a los de la propia cultura de origen”. En definitiva, un todo cuyo acceso es enormemente facilitado por las inmersiones lingüísticas.

3.2. Las inmersiones lingüísticas

3.2.1. Concepto

Según afirman los especialistas Richards y Rodgers (2001), se estima que ya en 2001 alrededor del 60% de la población mundial utilizaba más de una lengua en su día a día, por lo que lejos de ser una excepción y siguiendo esa línea de progresión, el bilingüismo y el multilingüismo conforman un hecho en la actualidad.

Ello nos lleva a entender que, a lo largo de la historia más reciente, el aprendizaje de lenguas extranjeras haya sido objeto de análisis en un afán constante por mejorar esta práctica. Y es que, como bien indican estos autores, así lo demuestran los diversos cambios en la metodología utilizada para enseñar lenguas extranjeras que han tenido lugar, observándose siempre las demandas de cada momento (pasándose, por ejemplo, de la búsqueda de una eficiente comprensión lectora al empeño por desarrollar una producción oral más rica).

En este cambio, las tendencias actuales apuntan al enfoque comunicativo como el método de enseñanza de lenguas extranjeras que goza con una mayor aceptación para lograr las competencias plurilingüe e intercultural anteriormente citadas. Junto a él, y con el objetivo de que los y las protagonistas del aprendizaje sepan desenvolverse en diferentes contextos y situaciones, las inmersiones lingüísticas han cobrado una especial importancia en los últimos tiempos. Pero, ¿qué son exactamente las inmersiones lingüísticas?

Definiciones como las dadas por Met en 1991 “la inmersión es definida como un método para la enseñanza de una lengua extranjera en el que el currículo regular de la escuela es enseñado a través de esta lengua; la lengua extranjera es el vehículo para la enseñanza del contenido, no es el contenido en sí” (p. 1), o el defensor de la pluralidad lingüística Siguán en 1986 “se entiende por inmersión lingüística el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar o todas ellas se estudian en una lengua que no es la L1 de los estudiantes” (p. 11), o aquella hallada en el Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes que coordina el Doctor por la Universitat Pompeu Fabra Martín Peris, “se entiende por inmersión lingüística el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar se estudia en una lengua que no es la L1 de los estudiantes” (parra. 1), nos ofrecen una imagen acertada de dicho concepto pero que se aleja ligeramente de la realidad que en este trabajo se trata de abordar.

Así pues, una vez aclarado el concepto de L1 como aquella lengua a la que una persona es expuesta desde su nacimiento, y también conocida por tanto como lengua materna, se desprende de las definiciones anteriores un factor común: el vínculo existente entre estas experiencias objeto de análisis y los programas de enseñanza, o incluso su inclusión dentro de ellos.

Es decir, partiendo de que todo lo anterior es correcto y completamente válido, lo que se pretende en este trabajo es profundizar en aquellas inmersiones lingüísticas que acontecen en las aulas de un colegio de un país extranjero en particular, así como en el escenario social de ese país en general. En definitiva, es el objetivo acercarse al desarrollo de una total experiencia como es el Prácticum en un contexto distinto al habitual, un contexto impregnado por una lengua que, por otra parte, será objeto y/o vehículo de aprendizaje dentro de ese marco educativo.

Así pues, desmarcándonos ligeramente de estos programas que, por ejemplo en nuestro país, tienen como fin preservar lenguas minoritarias como en el caso del catalán, el euskera o el gallego, y donde la L2 (o lengua no materna) se usa comunicativamente en actividades académicas, practicando las diferentes destrezas lingüísticas en textos y temas propios de la asignatura en cuestión (Reyero Postigo, 2014), podemos encontrar un par de definiciones que encajan a la perfección con la idea de inmersiones lingüísticas que aquí se persigue.

Por un lado, la Real Academia de la Lengua Española (RAE) entiende la inmersión lingüística como aquella “acción y efecto de introducir o introducirse en un ámbito real o imaginario, en particular en el conocimiento de una lengua determinada”. Es decir, nos encontramos aquí una acción con su correspondiente efecto, a saber, la participación directa y activa de los y las protagonistas en el programa que conduce, en el mejor de los casos, a una comunicación eficiente entre ellos y ellas donde la lengua objeto de aprendizaje conforma el canal comunicativo. Además, de algún modo se alude a un contexto o ambiente necesario donde pueda desarrollarse el programa y todo lo que a este envuelve.

Por otro, el catedrático Ignasi Vila (1993) sostiene la idea de que en estas experiencias se aborda la adquisición de la L2 desde un enfoque puramente comunicativo.

Y es que al estar aquí contextualizada, cada estudiante es capaz de incorporar la lengua a sus procesos comunicativos de un modo más espontáneo.

3.2.2. Principales beneficios

De acuerdo con los profesores de la Universidad de Toronto, Cummins y Swain (1986), las habilidades receptivas de los y las estudiantes que viven inmersiones lingüísticas son comparables a aquellas propias de los hablantes nativos y nativas mientras que su producción, aun siendo buena, es claramente de una calidad inferior a la de estas personas. Swain, de hecho, va más allá y achaca esto a que normalmente en las inmersiones se dedica un mayor tiempo a la primera de las habilidades. Sea como sea, es evidente que las inmersiones lingüísticas benefician en este sentido.

Asimismo, ya en 1987 afirmaba el profesor de la Universidad de McGill, Genesee, que hay más ventajas además de las académicas, ya que estas experiencias enriquecen a otros planos como el cognitivo. Y es que está comprobado que las personas que manejan una sola lengua presentan desventajas cognitivas y metalingüísticas frente a aquellas con una elevada competencia en una segunda lengua, viéndose reflejado en tareas que demandan un reconocimiento de patrones, resolución de conflictos y pensamiento divergente.

Por último, la más que conocida significatividad de las experiencias en países extranjeros forja en los y las protagonistas de las mismas un pensamiento más abierto y amplía la visión global que uno tiene, así como la propia. La toma de contacto con otros grupos, con todo lo que ello implica a nivel de costumbres, tradiciones, valores o creencias, favorece la ruptura de fronteras en una era que, como indica Polanco González (2014), nos confronta con diferencias lingüísticas y culturales que pueden dar lugar al conflicto y la malinterpretación o al enriquecimiento y el disfrute.

3.3. El tinte intercultural de las estancias en el extranjero

Una estancia de estudios en el extranjero, como puede ser el caso del Prácticum que aquí se busca promover, cuenta entre sus objetivos con potenciar la educación intercultural, es decir, la educación en interacción y la apertura a valores culturales de

otros grupos humanos. Para ello, la mayor parte de los y las estudiantes si no todos y todas son confrontados con sus prejuicios frente a lo extraño, percibiéndose como tal aquello que no sigue los patrones establecidos (Rehaag Tobey, 2008).

Dicho encuentro con lo extraño durante la movilidad estudiantil constituye un fuerte reto que requiere de una preparación. Consecuentemente, el desarrollo de ciertas habilidades que allanen el terreno cuando se produce un choque cultural gana progresivamente mayor trascendencia en contraposición a un mundo globalizado. Ante esta confrontación que el antropólogo Kalvero Oberg (1960) denomina “choque cultural”, él mismo plantea dos posibles desenlaces:

- Por un lado, la caída emocional que sigue a la sensación de euforia motivada por el conocimiento de lo extraño
- Por otro, el proceso de la crisis cultural

Dado que una estancia en un país extranjero implica la confrontación con una cultura ajena a la propia, existiendo además en la mayoría de los casos reglas diferentes, si la persona o estudiante no realizó una preparación previa, intentará reaccionar de acuerdo a sus modelos de comportamiento y de reflexión, constituyendo su cultura propia el eje central de toda valoración. Por tanto, es importante adquirir habilidades interculturales que permitan desencadenar energías y conocimientos, competencias y habilidades que promocionen y fortalezcan el deseo de conocer y dialogar con otras formas de vida disminuyendo todo atisbo de arrogancia cultural (Sáez, 2001).

Durante estas estancias, el papel de la universidad de envío se antoja fundamental, pues como institución de educación superior debe fortalecer los procesos de acercamiento a la cultura de destino. Y es que de acuerdo con Kordes y Nicklas (citados en Rehaag Tobey, 2008), estas instituciones, están actualmente reconocidas como entidades claves en la creación de una sociedad mundial con relaciones interculturales en un mundo global.

De esta manera, la movilidad estudiantil conforma la respuesta frente a los rápidos cambios de un mundo globalizado, de la internacionalización de las universidades, y de las crecientes exigencias del mercado de trabajo (ANUIES, 1999), lo que significa que la movilidad es ante todo un producto social que permite engrandecer la perspectiva global.

En definitiva, el hecho de hacer frente a los distintos estereotipos y prejuicios que subyacen a una vivencia de este tipo, propicia una alteración en lo que hasta ese momento se ha considerado propio y ajeno. Hallarse inmerso en el día a día de una estancia en el extranjero supone el inevitable choque entre lo conocido y lo extraño. Todo ello, teniendo en cuenta que la interculturalidad es cada vez más común, hace que los programas de movilidad internacional constituyan hoy en día un elemento considerablemente importante dentro del currículum.

3.4. Los futuros profesores y profesoras de lenguas extranjeras en el contexto europeo

La imagen que se dibuja del profesor y la profesora de lenguas europeas es aquella que los dota de un posible valor europeo añadido. Es decir, estos docentes serían personas con una amplia y abierta visión continental en todas aquellas cuestiones relativas a su actividad profesional (Grenfell, 2012).

Ello es entendible cuando un organismo como la Comisión de las Comunidades Europeas (2007) considera la docencia como un factor clave a la hora de valorar si la Unión Europea puede aumentar su competitividad en este mundo global. En otras palabras, se cree en la correlación directa entre la calidad del profesorado y los resultados de los alumnos.

3.4.1. Responsabilidades y competencias educativas y socioculturales

Ahora bien, para ello se antoja necesario aclarar las competencias profesionales que estos profesores y profesoras de lenguas extranjeras tienen, tanto generales y específicas como transversales, pues esto va a permitir sentar las bases a partir de las cuales puedan definirse los elementos necesarios para su formación inicial y permanente (Bourdoncle, 1993; Perrenoud, 1999; Lang, 1999).

En esta línea, Kelly et al. (2004) definieron dicha competencia profesional como aquel conocimiento, habilidad, cualidad, experiencia o característica que contribuye a hacer efectivo el proceso de enseñanza de estos y estas docentes de lengua extranjera. De forma más general, la habilidad requerida para realizar una tarea o solventar un problema

en un contexto profesional a partir de la aplicación de habilidades y conocimientos previamente adquiridos.

Siguiendo al catedrático de la Universidad de Barcelona, Imbernón (2007), para quien estas competencias constituyen un componente clave en la formación de estos y estas profesionales, Marcelo y Vaillant (2009) sostienen que la formación inicial ha de suponer la primera etapa en el desarrollo profesional del docente, integrando el tratamiento de esas competencias y modificando ciertas estructuras prefijadas.

Es ese proceso de formación el que ha de dar lugar a profesores y profesoras que, además de enseñar, favorezcan el plurilingüismo dando respuesta a diversas necesidades actuales y frente al monolingüismo que hasta hace poco ha imperado en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Council of Europe, 2005; González Piñeiro, 2005; Beacco y Byram, 2007). En esta línea, Byram y Risager (1999) ya reconocían la importancia y trascendencia de estos y estas profesionales en la construcción de un espacio multilingüe y multicultural.

Asimismo, el profesorado de lenguas ha de potenciar la movilidad reforzando de esa forma la cooperación entre los países europeos en educación y formación. Kelly (2011) resalta el carácter cambiante y dinámico de la profesión docente en este campo y anima a que el profesorado cubra las dos funciones innatas a las lenguas: la comunicación y la identidad.

“Un perfil profesional interculturalmente competente, que actúe como mediador entre las culturas en el aula de lenguas extranjeras y desarrolle en su alumnado capacidades para desenvolverse con éxito en situaciones interculturales” (Castro Prieto, 1999: 52). Así pues, observándose la marcada responsabilidad sociocultural del docente de lenguas extranjeras de definiciones como la anterior, Vez (2001) apunta que se caracteriza por impartir un área “totalmente social e intercultural por sí misma, siendo un agente especial en el proceso social de la comunicación transnacional e intercultural.” (p. 410)

En definitiva, y siguiendo a la profesora de la Universidad de Louvain, De Carlo (2010b), atender a los aspectos socioculturales así como a la toma de conciencia

intercultural en la enseñanza de las lenguas es un factor fundamental en el afán por desarrollar la ciudadanía europea, al mismo tiempo que constituye una responsabilidad para estos y estas profesionales.

Como evidencia, las investigaciones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras realizadas en los últimos tiempos refrendan todo lo anterior, pues se ciñen a la dimensión intercultural de estas enseñanzas como medio que prepare para la realidad actual, reflejada esta en el encuentro intercultural entre personas de lenguas y culturas diferentes que tan común es hoy en día (Sanz de la Cal, 2014).

Un componente propio de esta dimensión es el término de competencia comunicativa intercultural que Byran (1997b) acuñó, refiriéndose asimismo a aquellos procesos de aprendizaje que contribuían a adquirir dicha competencia. Cabe destacar entre ellos el aprendizaje experiencial, el cual se desarrolla a través de estancias en países extranjeros como consecuencia de todas las ventajas anteriormente citadas que estas vivencias conllevan.

Así pues, es evidente que las tareas del profesorado de lenguas extranjeras han crecido progresivamente, teniendo en la actualidad que organizar incluso encuentros interculturales para mejorar las competencias previamente mencionadas. Para ello, la personalidad de estas personas ha de ser acorde a las características del escenario educativo que actualmente encontramos en Europa, donde la diversidad cultural y lingüística es un hecho.

3.5. La movilidad internacional

“Para responder a estos cambios, es probable que los profesores y profesoras de lenguas extranjeras necesiten adoptar nuevas actitudes y prácticas en sus trabajos. Si van a enseñar desde una perspectiva intercultural más fuerte, necesitarán haber ganado experiencia de vivir en un espacio intercultural. Esto sería maravillosamente propiciado por una mayor movilidad para vivir y trabajar en otros países.” (Kelly, 2011: 31)

Poco antes de esta afirmación, Madrid y McLaren (2004) sostenían y pronosticaban en la misma línea. Veían necesario que el docente adquiriera unas

habilidades específicas que le permitieran desenvolverse en un nuevo escenario profesional de continuos acercamientos interculturales, y para ello la movilidad internacional se antojaba imprescindible.

3.5.1. Aspectos conceptuales, cualitativos y organizativos

Las primeras aproximaciones a este campo se remontan aún más en el tiempo, pues allá por 1986, la Comisión Europea en un intento por crear un contexto sin precedentes de movilidad académica y profesional, así como de cooperación e intercambio a nivel europeo en los ámbitos educativo y laboral, emprendió una serie de programas comunitarios que permitieron y aún lo hacen que un gran número de personas (estudiantes, trabajadores, investigadores) viajen a otro país miembro para formarse.

Hack (2001: 16) habla sobre dos principales beneficiarios de este fenómeno al sostener que “desde el final de la II Guerra Mundial la movilidad estudiantil ha sido altamente apreciada al suponer un valor cultural así como un medio para lograr el objetivo económico”.

En ese mismo año, el Consejo de la Unión Europea y el Parlamento Europeo desarrollaron la primera *Recomendación relativa a la movilidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores* (DOCE, N° L 215, 2001), donde se define originariamente el concepto de movilidad:

La movilidad transnacional de las personas contribuye al desarrollo de las diversas culturas nacionales, enriquece el bagaje cultural y profesional de los interesados y permite que el conjunto de la sociedad europea se beneficie de esos efectos. Estas experiencias resultan aún más necesarias ante las limitadas perspectivas de empleo actuales y en un mercado de trabajo que exige mayor flexibilidad y capacidad de adaptación a los cambios. (p. 30)

Lo cierto es que dicho término ha cobrado una gran importancia en los últimos tiempos, ya sea en el plano académico o en el profesional, erigiéndose eje vertebrador en la internacionalización de los sistemas educativos y formativos. Pero concretando aún más la definición anterior y, por qué no, aproximándola a nuestro objetivo, hallamos en

la Tesis Doctoral sobre la movilidad estudiantil de Morón Martín (2009) la siguiente definición de movilidad académica:

Estancias en el extranjero de un estudiante de Educación Superior en una institución extranjera, con la que existe un acuerdo previo de cooperación al amparo de iniciativas comunitarias, gracias a las cuales, el participante puede recibir una cierta ayuda económica para sufragar la estancia. La realización de dicha estancia de estudios puede ser o bien voluntaria, o bien venir determinada por el programa de estudios del sujeto de su universidad de origen (caso de Reino Unido); la duración es variable, no excediendo, por lo general, del curso académico, y finalmente, los estudios realizados en la institución de acogida son reconocidos como equivalentes en la universidad de origen. (p. 178)

Así pues, y como compendio de ambas definiciones, se puede afirmar que la movilidad internacional implica una toma de conciencia por parte de profesores y profesoras y estudiantes en cuanto a que dicha experiencia ha de tener gratas repercusiones en los planos académico, lingüístico, intercultural y personal.

Ahora bien, no con esto se quiere decir que no existan barreras previas o problemas sobrevenidos que puedan aparecer durante estas experiencias. De hecho, para evitar o solucionar en la medida de lo posible dichas trabas, existe el *Libro Verde. Educación-formación-investigación: los obstáculos a la movilidad transnacional* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1996); este se imagina imprescindible al destacar ciertas prácticas que facilitan enormemente la movilidad, como llevar a cabo una correcta preparación lingüística de antemano o reflexionar acerca de las diferencias sociales y culturales existentes en el país de destino.

Coleman (1998), quien establece como principales tipos de movilidad las prácticas profesionales, los y las auxiliares de conversación y el sector estudiantil universitario, fue un poco más allá y en la línea de lo anterior analizó los fallos que afectan concretamente al ámbito académico de las movیلidades, concluyendo por ejemplo con la necesidad de configurar un programa académico previo que garantice el posterior

reconocimiento de créditos (uno de los fallos que él había detectado en su estudio acerca de los estudios en el extranjero).

Con el mismo objetivo, la Carta Europea de Calidad para la Movilidad (Diario Oficial de la Unión Europea, N° L 394, 2006b) proyecta diez principios que garanticen la eficacia y la calidad de los programas de movilidad internacional. Algunos de ellos: información y orientación, apoyo logístico, tutoría, compromisos y responsabilidades...

También persiguiendo el mismo fin, es decir, potenciar la calidad de la movilidad minimizando simultáneamente el impacto cultural que puede ser ocasionado, es ventajoso establecer unas fases a través de las cuales organizar dichas experiencias (Stuart, Cole, Birrell, Snow y Wilson, 2003). En su trabajo acerca del desarrollo de la dimensión intercultural en el proceso de enseñanza de lenguas, Byram, Gribkova y Starkey (2002) establecieron las siguientes fases complementarias entre sí:

- Preparación académica, lingüística y personal en el país de origen
- Estancia en el país de la institución de destino
- Regreso a la institución del país de origen

3.5.2. La formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras

“No se puede concebir la formación de profesores y profesoras de lenguas extranjeras sin emplear un período de tiempo en un país donde se habla la lengua que van a enseñar”. Con estas palabras, Ortega Martín y Rosales (2010: 54) refuerzan la idea de que, entre muchas otras ventajas, los períodos de formación dando clase en el extranjero también contribuyen al desarrollo de las habilidades lingüísticas y pedagógicas (Grenfell, Kelly y Jones, 2003). Yendo un paso más allá, autores como Madrid (1998) o Figel (2008b) hablan incluso de dotar de un carácter obligatorio a los programas de movilidad que, dentro de los planes de estudio universitarios, permiten observar y desarrollar el proceso de enseñanza en un aula fuera del país de origen. Es obvio pues, que existe un consenso en cuanto a la contribución de la movilidad a desarrollar las competencias necesarias para el desempeño de la labor docente en lo que al profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria se refiere.

Sin embargo, y a pesar del énfasis puesto por algunos organismos como el Consejo de Europa o la Comisión Europea desde los comienzos de su funcionamiento, en potenciar la movilidad académica como un rasgo intrínseco a los programas de formación inicial de este profesorado (Riddy, 1968), lo cierto es que estudios como el realizado por Eurydice en 2008 revelan que son pocos los países que incluyen estancias de carácter obligatorio en el extranjero dentro de los planes de estudio de la preparación inicial de este colectivo.

3.5.3. Programas de movilidad internacional

3.5.3.1. En el ámbito de la UE

Fue en la década de los setenta, coincidiendo con el primer plan de cooperación comunitaria en el campo de la educación superior (1971), cuando comenzaron a llevarse a cabo diversas iniciativas y programas con miras a implementar los objetivos marcados en esta línea y crear así un espacio único de movilidad, intercambio y cooperación europea en dicho campo (Morón Martín, 2009).

Poco más tarde de la prueba piloto desarrollada en el año 1976 con los programas de movilidad denominados *Joint Study Programmes*, se produce el primer intento de organización en este ámbito. Lo hace en forma del programa Erasmus (1987), que no deja de ser junto con el programa *Comenius* la evolución de los primeros, denominados *Programas de Aprendizaje Permanente* (2007-2013) en sus comienzos, y Erasmus+ (2014-2020), actualmente.

Brevemente, el fin de *Comenius* es fortalecer el plano europeo a lo largo de toda la educación reglada obligatoria, potenciando la cooperación y la movilidad entre centros educativos a través de la participación del profesorado de las instituciones de formación inicial del mismo en proyectos a nivel europeo, para promover y dar a conocer aquellas prácticas destacables en materia de educación, materiales didácticos y metodología (Sanz de la Cal, 2014).

En cuanto al programa Erasmus, donde se profundizará con bastante más detalle, es definido por la Doctora por la Universidad de Granada, Morón Martín (2009: 39),

como aquel que nace “con el objetivo de promover los intercambios de experiencias, fomentar la cooperación y construir la “Europa del conocimiento””. Se trata del programa más importante de la Unión Europea, el cual posibilita a los y las estudiantes universitarios y universitarias desarrollar parte de su plan de estudios en otra universidad europea y que dicho período tenga validez oficial; asimismo, aquellos y aquellas docentes universitarios y universitarias que lo deseen podrán igualmente participar en dicho programa, en este caso impartiendo docencia en una institución universitaria de un país miembro (Sanz de la Cal, 2014).

Pese a lo que se pueda creer por el atractivo de este programa, o por palabras como las de Kelly et al. (2004) recomendando sacar partido al mismo por parte de los futuros y futuras docentes de lenguas extranjeras, dada la tan valiosa contribución de dicho programa a la adquisición de competencias trascendentales para la labor docente, lo cierto es que la realidad es otra.

Los datos hablan por sí solos y demuestran el escaso porcentaje de participación del colectivo estudiantil universitario en el programa Erasmus en lo que al ámbito educativo se refiere, solamente superados de forma negativa por aquel de servicios y agricultura y veterinaria; datos ilustrados en la Figura 1, tomada del MECD (2013):

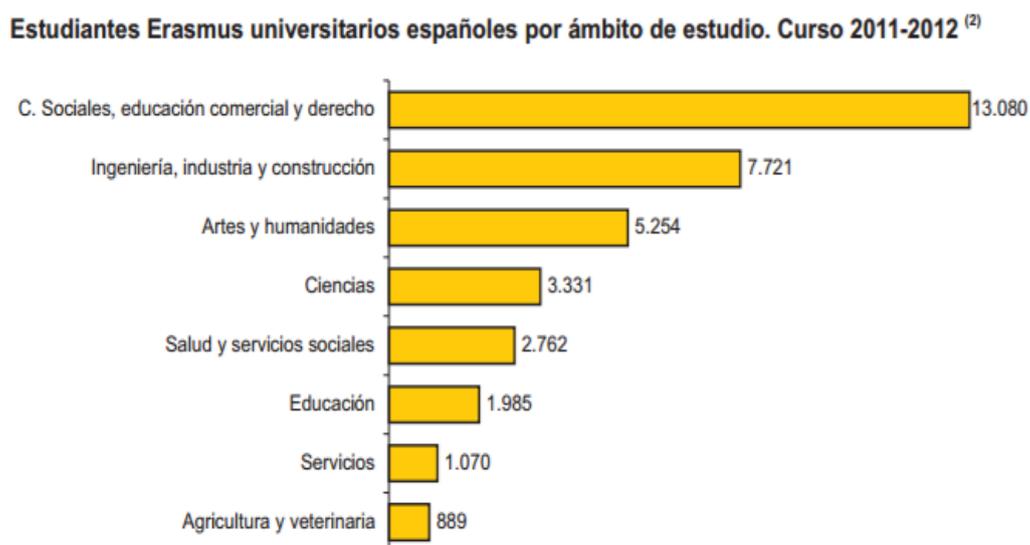


Figura 1. Número de estudiantes Erasmus universitarios españoles por ámbito de estudio en el curso 2011-2012

Fuente: MECD (2013: 45)

Estas estadísticas, repetidas a lo largo de varios años, confirman lo que Holden y Hicks (2007) adelantaron años antes cuando detectaron la falta de internacionalización de las instituciones universitarias europeas en este campo, mientras investigaban acerca de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Inglaterra.

Sin embargo, y afortunadamente, estos datos que dibujan el panorama del campo educativo distan considerablemente de otros ámbitos de estudio. Así pues, España es actualmente uno de los países más activos como se demuestra en la Figura 2, tomada de European Commission (2017), habiendo enviado en 2014 un total de 36.842 estudiantes universitarios a otros países de la UE:

ANNEX 7B – KA103 – Higher Education mobility within programme countries - Students by sending and receiving country under call 2014

		RECEIVING COUNTRY															
		AT	BE	BG	CY	CZ	DE	DK	EE	EL	ES	FI	FR	HR	HU	IE	IS
SENDING COUNTRY	TOTAL	7,052	10,666	1,095	928	8,330	32,871	5,518	1,579	3,653	42,537	7,910	29,558	1,541	5,403	7,216	712
	AT Austria		171	15	6	115	1,316	217	39	36	829	347	568	61	50	205	41
	BE Belgium	174		25	34	157	698	262	39	49	1,663	334	1,361	29	130	223	11
	BG Bulgaria	73	75		3	102	391	11	12	171	186	6	128	29	33	6	1
	CY Cyprus	5	19	-		8	13	11	1	249	78	2	28	-	3	4	-
	CZ Czech Republic	408	371	35	45		1,277	155	123	229	751	458	759	62	81	128	32
	DE Germany	1,165	882	91	62	659		998	313	258	6,564	1,759	6,005	100	773	1,403	179
	DK Denmark	103	120	36	15	79	601		28	22	527	27	408	2	80	87	36
	EE Estonia	44	42	10	17	76	168	24		17	120	152	65	7	36	6	7
	EL Greece	123	172	27	140	303	701	71	17		535	98	564	17	76	28	9
	ES Spain	620	1,832	116	31	1,079	4,081	618	98	205		838	3,865	170	486	1,074	51
	FI Finland	313	216	12	19	213	983	114	72	57	700		434	38	146	151	30
	FR France	503	1,894	109	88	1,047	4,875	674	140	342	7,042	1,367		128	672	2,203	88
	HR Croatia	179	44	11	1	101	246	9	13	10	156	16	90		37	10	1
	HU Hungary	259	193	17	25	91	996	61	39	81	359	166	301	28		47	6
	IE Ireland	88	117	4	8	54	413	58	5	16	502	55	672	-	30		3
	IS Iceland	8	13	-	-	11	36	45	2	2	31	6	30	-	5	1	
	IT Italy	611	1,483	62	49	422	3,776	400	151	260	9,029	517	4,129	78	334	503	27
	LI Liechtenstein	-	4	-	2	2	3	-	-	-	4	4	5	-	2	2	-
	LT Lithuania	95	118	42	88	228	352	120	68	155	439	146	223	89	67	36	8
	LU Luxembourg	15	69	-	1	9	204	-	-	-	29	3	136	-	6	1	1
	LV Latvia	24	41	67	26	62	188	27	106	84	204	46	91	19	30	10	7
	MK FYROM	6	1	1	-	1	5	-	-	1	1	-	-	14	-	-	-
	MT Malta	4	14	-	-	14	13	7	-	1	22	6	14	1	1	42	-
	NL Netherlands	343	757	39	16	166	1,522	459	33	102	1,864	502	859	15	276	305	37
	NO Norway	47	62	-	-	29	265	161	4	7	155	23	240	1	18	40	9
	PL Poland	406	468	181	112	707	2,546	230	83	546	2,832	264	1,355	316	346	131	27
	PT Portugal	110	291	53	10	448	454	111	33	69	1,862	145	429	76	221	49	1
RO Romania	155	202	31	8	101	693	66	5	311	716	38	965	27	695	21	30	
SE Sweden	203	158	1	3	94	631	119	9	34	449	47	681	7	38	125	34	
SI Slovenia	217	53	-	4	138	337	31	13	15	215	45	88	100	21	28	5	
SK Slovakia	168	98	20	10	920	479	36	32	58	341	126	202	51	97	24	10	
TR Turkey	241	350	63	1	718	2,479	115	80	177	1,033	118	673	57	522	58	-	
UK United Kingdom	342	336	27	104	176	2,129	308	21	89	3,299	249	4,190	19	91	265	21	

Data Source = Erasmus+ Dashboard (extraction date = 17/01/2017)

IT	LI	LT	LU	LV	MK	MT	NL	NO	PL	PT	RO	SE	SI	SK	TR	UK	TOTAL	TOTAL
21,564	55	2,615	694	1,447	55	2,295	11,445	5,610	13,101	11,459	2,573	9,754	2,248	1,791	7,925	30,183	291,383	AT
471	6	22	3	18	1	18	378	202	62	180	21	436	38	34	160	543	6,609	BE
579	1	42	101	25	1	69	605	182	129	322	49	320	57	14	207	740	8,632	BG
164	2	16	2	25	3	57	35	6	199	71	45	15	16	24	167	105	2,179	CY
31	-	3	1	6	-	2	19	1	9	11	1	9	3	2	7	55	581	CZ
359	7	133	8	51	3	55	269	214	238	457	19	259	219	127	292	602	8,226	DE
2,194	10	220	114	251	3	145	1,494	1,400	1,117	910	119	2,584	159	103	2,416	5,269	39,719	DK
115	-	75	-	43	-	37	301	209	58	94	73	94	25	28	136	792	4,251	EE
78	-	20	1	30	-	15	75	31	19	87	1	50	8	3	26	43	1,278	EL
336	-	21	5	15	-	10	163	40	196	207	32	104	36	44	128	298	4,516	ES
6,994	2	274	12	117	3	298	1,451	583	2,903	2,516	325	835	310	292	382	4,381	36,842	FI
195	4	28	5	20	-	41	488	79	79	170	5	222	50	27	50	637	5,598	FR
2,276	-	300	296	161	7	417	1,458	944	1,209	641	479	1,740	153	149	920	7,663	39,985	HR
163	-	16	1	17	4	14	21	5	143	112	6	30	124	33	15	51	1,679	HU
345	6	14	3	8	-	53	256	48	190	203	111	56	41	37	114	267	4,421	IE
110	-	3	48	2	-	35	216	15	35	27	-	112	16	5	8	372	3,029	IS
19	-	1	-	-	-	2	17	20	4	2	-	25	5	1	-	54	340	IT
1	2	218	22	100	4	211	1,015	352	1,054	1,636	379	615	114	146	648	2,704	31,051	LI
308	-	-	3	182	5	162	113	122	158	346	19	110	68	39	319	189	4,417	LU
8	1	-	-	-	-	-	6	-	2	30	-	8	-	-	-	9	538	LV
93	1	246	3	-	1	11	61	34	63	87	5	46	36	23	63	32	1,837	MK
8	-	-	-	1	-	-	-	1	-	5	-	4	-	22	-	6	-	77
64	-	5	-	-	-	-	1	-	20	-	-	2	-	-	2	98	331	MT
515	-	58	7	32	3	144	-	388	142	325	35	812	36	15	569	2,021	12,397	NL
104	-	1	-	6	-	9	104	-	9	70	1	75	4	-	14	265	1,723	NO
1,574	4	129	16	82	7	138	416	237	-	1,380	99	247	212	331	444	869	16,735	PL
986	-	108	10	39	-	8	321	87	944	-	257	124	167	78	147	396	8,034	PT
654	5	16	4	11	-	113	77	99	382	346	-	41	30	47	370	147	6,406	RO
260	-	16	-	5	1	13	473	74	57	121	7	-	13	4	103	855	4,635	SE
76	-	11	1	3	5	23	84	19	66	173	2	46	-	20	45	103	1,987	SI
173	-	75	2	47	-	24	66	42	267	161	10	33	76	-	85	86	3,819	SK
1,232	-	528	3	134	4	19	582	12	3,254	622	436	283	183	153	-	535	14,665	TR
1,079	4	16	21	16	-	152	875	163	85	150	33	420	27	12	82	-	14,801	UK

Figura 2. Número de estudiantes de enseñanzas superiores enviados y recibidos en 2014

Fuente: European Commission (2017: Anex 7B)

Ello, además, se ve acompañado de una trayectoria favorable que desde el origen del programa no ha hecho sino crecer año tras año, como se refleja en la Figura 3 tomada del MECD (2013):



Figura 3. Evolución de estudiantes universitarios españoles en el programa Erasmus desde el año 1992 hasta el 2013

Fuente: MECD (2013: 45)

De este balance global después de más de 25 años cumplidos por el programa Erasmus, y que guarda similitud con lo que sucede en otros países de la UE, se desprenden las palabras de la Comisaria de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud, Androulla Vassiliou al afirmar en la Comisión Europea (2011a):

El programa Erasmus es uno de los grandes éxitos de la Unión Europea. Las cifras más recientes hablan por sí solas: Erasmus es más popular que nunca y me comprometo a asignarle más recursos en el futuro. Estudiar o formarse en el extranjero favorece el desarrollo personal y las oportunidades de empleo, por lo que está justificado que seamos ambiciosos cuando se trata de invertir en nuestros jóvenes. (p. 1)

Por otra parte, pero aún dentro del marco anterior y como ya se ha dicho en algún momento anteriormente, merecen una mención especial las prácticas que en el ámbito docente pueden realizarse en un país extranjero. Estas fructíferas experiencias para la formación inicial de los profesores y profesoras de lenguas extranjeras en Europa, aparecían ya como un componente común a varios de los elementos competenciales establecidos por Kelly et al. (2004).

De acuerdo al Real Decreto, en nuestro país las prácticas docentes también conocidas como Prácticum son definidas en la actualidad como “aquellas que se configuran como actividades académicas obligatorias recogidas en el plan de estudios y que tienen una duración fijada en el mismo” (BOE, N^o 297, 2011, p. 132393). Los objetivos de las mismas afectan al manejo de las competencias básicas y al desarrollo de la madurez personal, haciendo de ellas unas experiencias sin precedentes cuya generalización como asignatura en los planes de estudio sería deseable. El catedrático Zabalza (2011) distingue tres modalidades a este respecto: prácticas internacionales, Erasmus-Prácticas en empresa y prácticas en Organizaciones no Gubernamentales.

Continuando la línea marcada por el objeto de estudio que aquí se persigue, abordaremos con más detalle el programa Erasmus-Prácticas en empresa. Nacido en 2007, consiste en el desarrollo y la correspondiente compensación académica en lo que a créditos se refiere de la asignatura Prácticum en centros de enseñanza, el cual permite durante un período de 3 a 6 meses a los futuros y futuras docentes de lenguas extranjeras

mejorar su formación profesional y adaptarse a las demandas de un mercado laboral comunitario (Sanz de la Cal, 2014).

Al igual que previamente se ha indicado que ocurría con la movilidad destinada a los estudios en el extranjero en el campo de la educación, y a pesar de palabras como las de Zabalza (2006) considerando el Prácticum en el extranjero como uno de los mejores avances educativos que se han desarrollado por los beneficios personales, culturales y académicos que entraña, la objetividad no es esperanzadora en este sentido. En la Figura 4, tomada de European Union (2011) citado en Sanz de la Cal (2014), se observa que el interés de los estudiantes de educación por el programa Erasmus-Prácticas en empresa es pobre en comparación con otras titulaciones:

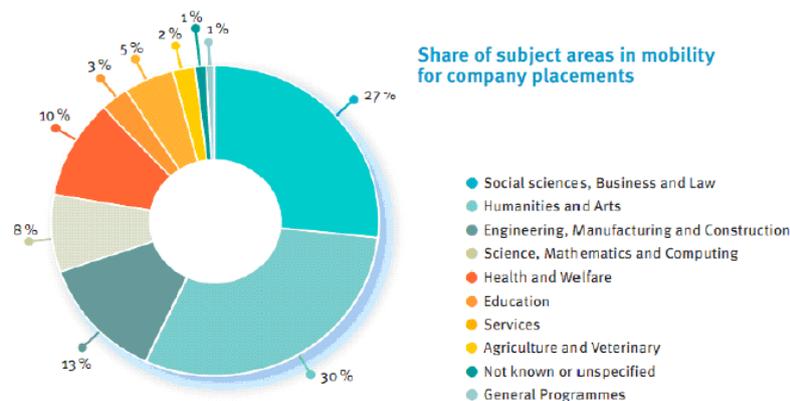


Figura 4. Porcentaje de participación de los estudiantes universitarios europeos en el programa Erasmus-Prácticas

Fuente: European Union (2011: 9) citado en Sanz de la Cal (2014: 160)

Así pues, a pesar de que ciertos países han dotado de obligatoriedad a las prácticas internacionales dentro de sus planes de estudio, es evidente que aún hay mucho por hacer y el objetivo es aumentar la participación estudiantil en este tipo de movilidad (Kelly, 2008). Bien desde los organismos competentes o bien desde una propuesta susceptible de llevarse a la práctica como la que se ofrece después, se antoja trascendental para salvaguardar una educación de calidad el hecho de atraer a un mayor número de estudiantes universitarios y universitarias para realizar sus prácticas docentes en centros educativos de la Unión Europea.

3.5.3.2. A escala mundial

Entre otros programas, cabe destacar el programa Amity. Este programa de movilidad internacional trata desde 1962 de construir unas amistades y una conciencia intercultural donde no existan barreras de ningún tipo a través del intercambio de enseñanzas. Es decir, cuenta con tres objetivos (vivir, aprender y enseñar) además de uno principal que consiste en proveer una preparación estructurada a profesores y profesoras recién graduados y graduadas o a punto de hacerlo al mismo tiempo que estas personas tienen la oportunidad de sumergirse en otra cultura y otra lengua, viviendo durante un período sustancial de tiempo en una familia de acogida dentro de Estados Unidos. A lo largo de la estancia, dichos y dichas participantes conocidos y conocidas como *interns* acuden con regularidad a clase bajo la supervisión de un profesor o profesora titulados; es aquí donde se crea un amplio rango de oportunidades multidimensionales a través de las cuales poder practicar y adquirir habilidades valiosas para la práctica docente. Asimismo, una vez completado el programa con éxito, los y las *interns* reciben un certificado por parte de Amity que reconoce su labor durante tan valiosa experiencia (Amity Institute, 2017).

3.6. Principales metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras como objetivo de aprendizaje en la actualidad

Abordar tan diversas y variadas metodologías como se han desarrollado a lo largo de la historia, en un incesante esfuerzo del profesorado por enseñar las lenguas extranjeras del modo más eficaz posible, se antoja bastante latoso además de no ser útil para el objetivo que aquí se persigue. Asimismo, profundizar en ese recorrido histórico supondría inclinarse por una clasificación concreta u otra en lo que a dichos métodos de enseñanza se refiere pues, por ejemplo, mientras Howatt y Smith (2014) se basan en períodos, Richards y Rodgers (2001) lo hacen en los distintos métodos existentes, o Cassany (1990) se limita a hablar de la expresión escrita en los siguientes términos:

Pueden distinguirse cuatro enfoques metodológicos básicos en la enseñanza de los procesos superiores de la expresión escrita: un primer enfoque se basa en el estudio analítico de la estructura general de la lengua; el segundo propone un trabajo más holístico de la comunicación, a partir de tipos de texto

y de materiales reales; el tercer enfoque pone énfasis en el desarrollo del proceso de composición de textos escritos; finalmente, el cuarto se concentra en el contenido de los textos para aprovechar el potencial creativo (...). (p. 80)

Así pues, sencillamente se explican a continuación aquellos métodos y enfoques que en la actualidad gozan de una considerable aceptación a la hora de transmitir conocimientos acerca de las lenguas extranjeras, así como a través de ellas.

3.6.1. Método Gramática-Traducción

Este método que alcanzó su auge entre los años 1840 y 1940, sigue siendo utilizado hoy en día por un número cada vez más reducido de docentes como base para sus enseñanzas. La memorización y la reproducción de los campos ortográficos y gramaticales conforman su esencia más distintiva, al mismo tiempo que la relación entre el profesor o profesora y el alumno o alumna se asienta, como afirma sobre la autoridad y el protagonismo de los primeros limitándose así la iniciativa del alumnado Larsen-Freeman (2000). Por último, lejos de emplearse la L2 como lengua vehicular (además de constituir la lengua objetivo), el profesor o profesora emplea la lengua materna de los estudiantes en su afán por enseñar a leer y escribir textos (Richards y Rodgers, 2001).

3.6.2. Método o Enfoque Comunicativo

Alrededor de 1970, algunas de las ideas, objetivos y procedimientos que habían marcado la enseñanza de las lenguas extranjeras durante los aproximadamente 50 años previos comenzaron a cambiar, y la etiqueta de “comunicativo” comenzó a aplicarse (Howatt y Smith, 2014).

En un método donde la enseñanza de la lengua correspondiente gira en torno a las necesidades de comunicación y de aprendizaje del alumno, el profesorado cede su protagonismo a los y las estudiantes, quienes crecen en autonomía y responsabilidad a la hora de tomar decisiones que afectan a su propio proceso de aprendizaje. De este modo, el eje sobre el que gira la actuación de los docentes está constituido por el análisis de las

necesidades del alumnado y la negociación con el mismo para solventar dichas exigencias (Luzón Encabo y Soria Pastor, 1999).

3.6.3. Método de Respuesta Física Total o TPR

James Asher (1977), fundador de este método, detectó una gran carga de *listening* durante el aprendizaje de una lengua materna en lo referido a los niños y niñas, así como respuestas físicas que acompañaban a dicha comprensión auditiva. A su vez, estaba convencido de que las clases de lenguas extranjeras despertaban a menudo demasiada ansiedad, por lo que decidió idear un método que fuera lo más liberador de estrés posible, y donde los alumnos y alumnas pudieran escuchar y expresarse físicamente de manera libre (Douglas Brown, 1980).

“El instructor es el director de una obra de teatro en la cual los estudiantes son los actores”. De esta forma, Asher (1977: 43) aludía al desarrollo típico de una clase basada en el Método TPR que, al igual que otros muchos, tiene unas limitaciones (Douglas Brown, 1980). Entre ellas, encontramos que pierde efectividad a medida que aumenta el nivel, aunque lo cierto es que hoy este método se utiliza más como un tipo de actividad para desarrollar tanto la comprensión auditiva como la actividad física.

En lo referido a la utilización de la lengua, Larsen-Freeman (2000) sostiene que la lengua materna es empleada solamente al principio de la clase con el fin de explicar el procedimiento a seguir, mientras que durante el resto de la misma es la L2 la única que se escucha en forma de órdenes a las que los alumnos y alumnas responden con movimientos corporales.

3.6.4. Enfoque Natural

Es ya conocido que las teorías de la adquisición de una segunda lengua de Stephen Krashen (1982) han sido rebatidas en varias ocasiones. Uno de sus distintivos es su defensa de que los adultos deberían adquirir una segunda lengua exactamente igual que los niños y niñas, es decir, adquiriendo la lengua de forma natural sin ser forzados a estudiar aspectos como su gramática. Ello, extrapolado al campo metodológico de la

enseñanza de las lenguas extranjeras, se manifiesta en el Enfoque Natural desarrollado por Tracy Terrell (Krashen y Terrell, 1983).

Así pues, siguiendo la línea marcada por Asher con su Método TPR (de hecho, se utilizan actividades TPR en este enfoque), Krashen y Terrell pensaban que es favorable para los niños y niñas retrasar la producción hasta que emerja el discurso, que deben estar lo más relajados posible en clase y que en vez de analizar una lengua se debe dar importancia a la comunicación. En otras palabras, se persigue pues la comunicación interpersonal partiendo de una situación en la que el maestro o maestra ofrece un *input* comprensible y atractivo, y al que no es necesario que el alumnado responda hasta que se encuentre preparado (“período de silencio”) (Douglas Brown, 1980).

3.6.5. Enfoque por Tareas o TBL

Los defensores y defensoras de este enfoque defienden que es la manera más eficiente de enseñar una lengua al involucrar a los y las estudiantes en la utilización de lenguaje real dentro de la clase, a través de tareas entendidas como actividades donde la lengua objeto de aprendizaje es usada por los alumnos y alumnas para comunicarse y así lograr llegar al producto final (Willis y Willis, 2007). Por lo tanto, en un enfoque donde el alumnado es situado en un marco real e incluso cotidiano, la interacción oral es un requisito para obtener con éxito ese producto final. Ello guarda relación con la importancia que el académico francés Puren (2007, mayo 24) concede a la relación entre lengua y cultura, subrayando que “hay que tener ciertos conocimientos culturales para llegar a cierto nivel de manejo del idioma”.

Para concluir, es importante destacar que en este enfoque en el que el énfasis está puesto no en la forma sino en el significado, evidenciándose ello en que los alumnos y alumnas utilizan el lenguaje para alcanzar el objetivo antes de analizarlo en detalle, se sigue normalmente una estructura prefijada (Willis y Willis, 1996):

- Pre-tarea: Es la introducción al tema y la tarea
- Ciclo de la tarea: Tarea – Planificación – Informe
- Trabajo sobre la forma: Análisis y práctica

4. PROPUESTA

4.1. Introducción

En este apartado del presente Trabajo de Fin de Grado se va a desarrollar una propuesta relativa al tema central del mismo, el Prácticum en el extranjero como experiencia beneficiosa para futuros maestros y maestras de inglés en Educación Primaria. Así pues, dicha propuesta que podría ser perfectamente aplicable pero por motivos y limitaciones temporales no va a ser llevada a la práctica (al menos en lo que respecta a este TFG), tiene como objetivo fomentar y potenciar la movilidad entre el alumnado del Grado en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid en la mención anteriormente citada, partiendo de los diversos beneficios que estas experiencias entrañan para los futuros y futuras docentes y que ya han sido previamente tratados.

A continuación pues, se perseguirá que algunos de los programas promovidos por la Universidad de Valladolid en este campo como pueden ser el programa Erasmus+ o el programa Amity, por ejemplo, crezcan en protagonismo y despierten un mayor interés que se traduzca en un incremento del número de participantes que cada año disfrutan de ellos. Como dato complementario, el programa Erasmus+ ha sido dotado con 14.000 millones de euros para el período 2014-2020, persiguiéndose que en el año 2020 haya, al menos, 4 millones de estudiantes móviles. Para ello, y aprovechando uno de los muchos recursos que nos ofrece la Facultad de Educación y Trabajo Social (FEyTS), se hará uso del proyecto “Ágora FEyTS”, que acto seguido se detalla, como marco que inspira esta propuesta.

4.2. Proyecto “Ágora FEyTS”

El proyecto “Ágora FEyTS” se desarrolla año tras año en la FEyTS después de que una iniciativa por parte del colectivo estudiantil de dicha Facultad encontrara apoyo en el curso académico 2013-2014 en otras entidades, posibilitando ello realizar tan bonita idea. Por medio de las habilidades de los y las estudiantes involucrados e involucradas en esta enriquecedora acción social, académica y cultural, nace un espacio abierto donde la comunidad universitaria tiene la oportunidad de interactuar, conocerse y valorarse.

Para ello, estudiantes de los distintos Grados que en la FEyTS se ofertan (Educación Primaria, Educación Infantil, Trabajo Social y Educación Social), recaban diferentes tipos de actividades de interés todas ellas tanto para la formación académica y profesional como continua del alumnado.

En este caso concreto, e inspirándonos en lo anterior, se presentan varias jornadas a través de cuya asistencia, por qué no, se podría cumplir el ya sabido objetivo que aquí se persigue y, consecuentemente, mejorar la calidad de la educación a pequeña escala; “grano a grano se hace el granero”.

4.3. Jornadas de Movilidad Internacional

En primer lugar, se podría comenzar definiendo las jornadas como un tipo de coloquios concebidos para transmitir a un colectivo una información particular sobre un tema determinado. Estas, desarrolladas a lo largo de varios días, basan sus resultados en el grado de participación del colectivo en cuestión así como en la evaluación que estas personas realizan una vez finalizadas las jornadas. Sus ventajas radican así pues en la facilidad que conllevan para despertar interés sobre un tema y crear una conciencia grupal, siempre y cuando sean correctamente planteadas.

Dicho esto, en el marco de una temporalización que perfectamente podría concretarse en la semana lectiva cuando tiene lugar la Semana Cultural Ágora FEyTS, se desarrollarán seis jornadas en horario de tarde a excepción de una que tendrá lugar por la mañana. La razón de realizarse en su mayoría en la sesión vespertina no es otra que perseguir que las jornadas coincidan con las horas libres del mayor número de personas posible, así como facilitar la asistencia de las personas invitadas y colaboradoras. De igual manera, se hará un esfuerzo por encuadrar estas jornadas dentro de aquellas horas de la tarde en las que los alumnos y alumnas de la mención Lengua Extranjera (Inglés) gozan de una mayor disponibilidad, pues son ellos y ellas quienes más podrían beneficiarse de esta propuesta.

Su distribución consistirá en una jornada cada tarde de la semana, de una duración determinada cada una de ellas que se especifica a continuación, y con la excepción del

miércoles en el que se celebrarán dos jornadas en vez de una, siendo la Jornada III en horario matinal.

En lo referido a su funcionamiento y tipología, de forma general y antes de entrar en detalles, decir que se intentarán entremezclar jornadas más centradas en la enseñanza en el extranjero con otras que aborden las estancias en el exterior más propiamente.

4.3.1. Jornada I: “Un paseo por el extranjero”

Objetivo: Despertar en el colectivo estudiantil de la FEyTS la curiosidad por conocer un poco más acerca de la movilidad internacional en su círculo más próximo

Temporalización: Lunes por la tarde. Dos horas de duración.

Desarrollo:

La primera de las seis jornadas se desarrollará en el hall de la FEyTS o en un espacio similar (un aula, por ejemplo), pero siempre de considerables dimensiones. En él, se establecerán diversos *stands* ambientados cada uno de ellos en un país con el que dicha Facultad tiene convenios de movilidad en el ya conocido ámbito donde nos movemos, es decir, el Prácticum en el extranjero para la mención Lengua Extranjera (Inglés). A fecha de hoy, estos países son: Alemania, Austria, Bélgica, Grecia, Rumanía, Suecia y Suiza, así como el caso particular de Estados Unidos.

Así pues, se dispondrán ocho *stands* propiamente decorados con la bandera del país en cuestión, fotografías del mismo e, incluso, un producto típico de algunos de ellos que despierte la curiosidad o el apetito de aquellos paseantes que suelen mostrarse prudentes a la hora de acercarse. Dichos elementos fácilmente accesibles pero trascendentales en nuestro intento de captación, podrían ser: *bretzels* alemanes, chocolate belga, yogur griego, picatostes con salmón ahumado sueco o con mantequilla de cacahuete estadounidense.

Una vez conformadas las distintas “estaciones”, será el momento de que varios y varias estudiantes que previamente han desarrollado su Prácticum en el extranjero, o bien disfrutado del programa Amity, entren en escena. Estas personas que, de forma desinteresada, dedicarán dos horas de su tiempo para contribuir a la mejora de la educación, se repartirán en los diferentes *stands* conforme al país donde ellos y ellas estudiaron. Su cometido durante este tiempo no será otro que contar su experiencia y

dar respuesta a las más que probables preguntas que surgirán por parte de los interesados e interesadas. Para ello, podrán hacer uso de la memoria que escribieron tras su paso por el país en cuestión, ya que el foco de esta primera jornada está puesto no tanto en las estancias en el extranjero como tal sino en los métodos de enseñanza que dichos y dichas estudiantes tuvieron la oportunidad de experimentar.

Materiales: Mesas, sillas, banderas, fotografías, productos típicos, documentos escritos (memorias)

4.3.2. Jornada II: “Un reflejo no tan remoto”

Objetivo: Acercar al colectivo estudiantil la realidad que entraña la experiencia de vivir un período de tiempo como estudiante de movilidad internacional

Temporalización: Martes por la tarde. 90 minutos de duración aproximada que dependerá, en parte, de las preguntas realizadas por los asistentes.

Desarrollo:

En esta ocasión, y respetando lo dicho previamente en lo referido a combinar jornadas más enfocadas hacia los métodos de enseñanza que se siguen fuera de nuestro país con otras orientadas en mayor medida a las estancias en el extranjero y todo lo que estas entrañan, es momento ahora de profundizar en el segundo plano.

En esta línea pues, se celebrará una mesa redonda en Sala de Grados o en el Salón de Actos (según la asistencia prevista) de la Facultad que contará con la presencia de numerosos y numerosas estudiantes de movilidad internacional. Estos y estas jóvenes que en el momento de celebración de las Jornadas de Movilidad Internacional se encontrarán estudiando en nuestra ciudad, Valladolid, pertenecerán a muy distintas disciplinas de estudio así como programas de movilidad, pues la variedad de esos factores enriquece aún más el *output* que estos y estas ponentes puedan proporcionar al público.

Teniendo en cuenta la heterogénea procedencia de estas personas y el público al que va destinado esta actividad, la lengua inglesa será el vehículo de transmisión de la información, pudiéndose eso sí utilizar el castellano en aquellos casos puntuales que así lo requieran. Además, tratando de no descuidar ningún aspecto importante que afecte a las experiencias en el extranjero vividas como estudiantes de movilidad

internacional, se respetará un orden del día (Apéndice I) donde figurarán una serie de puntos clave que será redactado en castellano a modo de guía para el moderador.

Por otra parte, con el objetivo de enriquecer aún más esta actividad y aprovechando tan variado trasfondo cultural y académico de los invitados e invitadas, serán igualmente bienvenidas aquellas pinceladas que estas personas puedan dar acerca de los métodos de enseñanza empleados en sus países de origen, el funcionamiento del sistema educativo de los mismos y otros datos de interés para la realidad docente, pues aunque no sea ese el campo de estudio de muchos de ellos y ellas sí que es cierto que de una u otra manera todos y todas han recorrido el sistema educativo en su totalidad.

Asimismo, esta será una buena forma de, por un lado, exaltar algunos de los destinos de movilidad internacional que se presentaron en la primera de las jornadas y, por otro y en aquellos casos en los que los países de origen de los y las ponentes no forman parte de los convenios a los que se aludía previamente, tenerlos en consideración como posibles incorporaciones de cara a un futuro próximo; no hay que olvidar que, poco a poco, la movilidad internacional en este campo de estudio cobrará un mayor protagonismo y, por ende, se requerirá un mayor número de acuerdos.

Materiales: Folios, bolígrafos, botellas de agua

4.3.3. Jornada III: “Tan lejos, tan cerca”

Objetivo: Acercar al colectivo estudiantil la realidad que entraña la experiencia de desarrollar la asignatura Prácticum en un colegio más allá de nuestras fronteras

Temporalización: Miércoles por la mañana. 90 minutos de duración aproximada.

Desarrollo:

En el mismo lugar que la anterior jornada, es decir, la Sala de Grados o el Salón de Actos (según la asistencia prevista) de la Facultad, se conectará en directo a través de videoconferencia con dos colegios europeos donde dos o más alumnos o alumnas de la FEyTS estarán realizando su Prácticum, y se proyectará también una videoconferencia previamente grabada (por motivos horarios) con un colegio estadounidense donde otro alumno o alumna de la Facultad estará desarrollándose como *intern* formando parte del programa Amity. El motivo pues, de desarrollarse la presente jornada en horario matinal es obvio, ya que sería difícil encajar con otros lugares fuera del citado horario.

A lo largo de 30 minutos en cada una de estas videoconferencias, los o las protagonistas comenzarán contando brevemente cómo está siendo su vivencia allí, de tal forma que se continúe el guion de la Jornada II. Después, y como parte principal de la actividad, realizarán un recorrido por el colegio en cuestión explicando y detallando todos aquellos aspectos considerados importantes para la práctica docente, así como otros que simplemente merecen ser mencionados por la escasa similitud que guardan con respecto a nuestro sistema. Para finalizar, estos alumnos o alumnas de movilidad internacional hablarán acerca de las metodologías que allí se desarrollan para la enseñanza, mostrando si fuera posible ciertos elementos que apoyen su explicación.

Por último, señalar los tres colegios con los que se establecerá conexión, a saber: International School of Zug and Luzern (ISZL) de Suiza, Buffalo Point de Syracuse (EEUU) y otro colegio de Austria facilitado por la Stiftung Pädagogische Akademie Burgenland.

Materiales: Ordenador con conexión a Internet, proyector digital, pantalla

4.3.4. Jornada IV: “Imaginémonos por un momento...”

Objetivo: Situar al colectivo estudiantil asistente a la presente jornada en una posición tan cercana a la movilidad internacional como nunca antes habían vivido

Temporalización: Miércoles por la tarde. 20 minutos de duración aproximada.

Desarrollo:

Esta breve dinámica que conforma la IV Jornada se desarrollará en un espacio más reducido, como por ejemplo un aula de la Facultad, persiguiendo con ello crear una atmósfera más favorable para la meditación. Y es que esta actividad intelectual constituirá el eje vertebrador de la presente jornada en la que se pretende crear un estado de atención centralizada en una determinada situación.

Los y las estudiantes asistentes encontrarán un aula completamente ambientada en un marco concreto, en este caso Suiza (banderas, imágenes proyectadas que transmiten una sensación térmica fría, música típica, alimentos típicos,...), donde tendrá lugar la imaginaria situación que van a experimentar.

Una vez acomodados y acomodadas, y plenamente inmersos e inmersas en dicha atmósfera, los y las asistentes cerrarán sus ojos y comenzarán a escuchar el tranquilo, pausado y claro hilo de voz procedente de los altavoces. El audio en cuestión

no es sino la narración en primera persona (Apéndice II) de un lunes cualquiera dentro del curso académico en el que Laura, nuestra estudiante imaginaria, se encuentra disfrutando de la movilidad internacional. Durante el transcurso del mismo se plantean una serie de circunstancias particulares en las que Laura tiene que decantarse por diversas opciones; sin embargo, y aquí el cometido de los y las oyentes, serán estos y estas quienes empatizando con la protagonista tendrán que pensar cuáles de las alternativas planteadas escogerían. No será hasta la siguiente jornada cuando los y las oyentes puedan comprobar si optaron por el mismo camino que Laura y, por tanto, no desentonarían en su rol de estudiantes de movilidad internacional.

Materiales: Banderas, reproductor de música, pistas de audio, proyector digital, ordenador con conexión a Internet, alimentos (chocolate y queso)

4.3.5. Jornada V: “¿Quién dijo que los lunes son aburridos?”

Objetivo: Terminar de provocar en el público asistente a la obra de teatro en particular, y a las Jornadas de Movilidad Internacional en general, un sentimiento de “envidia” por vivir una experiencia como la reflejada en la interpretación

Temporalización: Jueves por la tarde. 60 minutos de duración.

Desarrollo:

Para esta penúltima jornada se contará con la colaboración especial del grupo Gente de Teatro de la Universidad de Valladolid. Este grupo nacido en 1985 interpretará en el Salón de Actos de la FEyTS una obra denominada “¿Quién dijo que los lunes son aburridos?” que cumplirá una doble función dentro del marco de las Jornadas de Movilidad Internacional.

Por un lado, servirá como complemento a todo lo abordado en las jornadas anteriores, sobre todo en lo que atañe a la vida diaria de un o una estudiante de la FEyTS que se halla inmerso o inmersa en un proceso de movilidad internacional. Y es que los actores y las actrices de este grupo teatral representarán lo que, como ya se ha indicado, podría ser un lunes cualquiera de la estudiante imaginaria que se ha elegido, llamada Laura y la cual se encuentra en Lucerna (Suiza) cursando su Prácticum II.

Por otro lado, y guardando relación con la Jornada IV, a lo largo de la trama de la obra se irán resolviendo una serie de interrogantes y conociendo una serie de aspectos que darán respuesta a las diversas cuestiones planteadas en dicha jornada. Es decir, a

partir de las vivencias tanto positivas como negativas de nuestra protagonista, los y las asistentes a la interpretación teatral podrán conocer si el día anterior eligieron el mismo camino que Laura o, por el contrario, ellos y ellas hubieran encarado las situaciones que se presentaron de una manera distinta a como lo hizo esta estudiante.

Como se preguntará a los espectadores y espectadoras, ¿acaso no os apetece vivir todo esto en primera persona...?

Materiales: Vestuario, maquillaje, mobiliario, iluminación

4.3.6. Jornada VI: “Un cierre de película”

Objetivo: Hacer partícipes de las Jornadas de Movilidad Internacional a los y las estudiantes que se encuentran estudiando en el extranjero en esos momentos, logrando simultáneamente completar la idea acerca de esta enriquecedora experiencia que se ha ido forjando en el pensamiento de los asistentes a las distintas jornadas.

Temporalización: Viernes por la tarde. 90 minutos de duración aproximada.

Desarrollo:

Como cierre a las Jornadas de Movilidad Internacional, y a partir de un concurso que previamente se habrá presentado a aquellos y aquellas estudiantes que se encuentran de movilidad internacional durante el curso académico cuando esta propuesta se desarrolla, se proyectarán una serie de cortometrajes que compilen los diversos puntos tratados a lo largo de la semana.

Dicho concurso estará basado en la creación, por parte de cada una de las personas citadas, de un cortometraje sencillo y fácil de crear que muestre un día cualquiera de su vida como estudiante de movilidad internacional. En él sería adecuado que aparecieran tanto el plano social (aspectos cotidianos) como el académico (reflejo del Prácticum desarrollado en el lugar en cuestión).

Ahora bien, no se tratará de crear un cortometraje cuyos efectos sean más propios de una película de cine que de algo amateur sino un producto asequible que refleje la realidad. Es ello, la plasmación sincera de dicha experiencia, lo que verdaderamente se valorará en este novedoso concurso.

Así pues, la fecha tope para el envío de estos documentos gráficos se establecerá un mes antes de la celebración de las Jornadas de Movilidad Internacional, y es una vez concluidas estas cuando los asistentes a las mismas tendrán la oportunidad

de votar las diferentes obras así como de valorar las jornadas en sí mismas, lo cual se explica más adelante.

Como premio a los creadores o creadoras de los tres cortometrajes más votados, se les hará llegar durante su estancia en el extranjero un completo lote de productos típicos españoles que, a buen seguro, disfrutarán enormemente.

Materiales: Proyector digital, ordenador con conexión a Internet, urna, bolígrafos, papeletas blancas

4.4. La evaluación

La evaluación es un elemento fundamental en el desarrollo de todo tipo de proyecto, en este caso concreto de las Jornadas de Movilidad Internacional, ya que el éxito o la decepción que estas despierten dependerá en buena parte de cómo se valoren diferentes aspectos como los peligros que entraña su puesta en práctica, los costes económicos a afrontar, el rendimiento y la utilidad que proporcionarían, o los recursos disponibles.

Partiendo de que pueden desarrollarse distintos tipos de evaluación en función del momento en que dicho proceso es llevado a cabo, lo cual será abordado posteriormente, se presentan a continuación algunas de las ventajas derivadas de evaluar las Jornadas de Movilidad Internacional en sus distintas fases:

- Cumplir con una cierta responsabilidad administrativa, pues dichas actividades serán financiadas a partir de fondos públicos procedentes de una entidad como es la Universidad de Valladolid
- Mejorar las decisiones tomadas al respecto, tanto en estas jornadas como en otras venideras, modificando ciertos aspectos que así lo merezcan y por tanto evitando gastos innecesarios acarreados por dichos fallos
- Pronosticar y reconocer posibles riesgos o problemas que puedan surgir durante su desarrollo, pudiendo de esta forma plantear alternativas que los minimicen o, incluso, eliminen en su totalidad
- Cohesionar aún más al grupo humano que se encarga de organizarlas, elevando indirectamente su grado de compromiso

No obstante, y como se ha adelantado, en función de la fase de las jornadas en que se realice la evaluación, los efectos serán distintos. Los tipos de evaluación que se pondrán en práctica son:

- Inicial. Esta evaluación se llevará a cabo una vez diseñadas las jornadas (es decir, a la finalización del presente TFG) pero de manera previa a ser estas aprobadas como proyecto propiamente. Así pues, factores como su aptitud, su viabilidad, su eficiencia, su impacto o su congruencia, serán comprobados a través de un proceso que en ocasiones provoca ciertos cambios con respecto a lo planificado, ya sea en la temporalización, los recursos, los objetivos u otros aspectos. Para ello, se situará el proyecto en escenarios hipotéticos y se idearán alternativas que permitan cumplir los objetivos fijados sin que ese cambio de escenario influya. Algunos de los problemas que podrían sobrevenir y que, en su momento, habría que afrontar es probable que se relacionen con, por ejemplo:
 - La disponibilidad de los invitados e invitadas que hacen posible este proyecto
 - La disponibilidad de los espacios físicos que se requieren
 - La falta de dotación presupuestaria para realizarlo
 - La tecnología y los problemas técnicos que en ocasiones puntuales esta genera
 - La incompatibilidad horaria con las universidades colaboradoras
 - La escasa asistencia del alumnado
 - La pobre implicación del alumnado en determinadas dinámicas (por ejemplo, puede que en la Jornada IV “Imaginémonos por un momento...” les resulte difícil ponerse en la piel de la protagonista cuando ellos y ellas nunca han vivido algo sí)

- Continua. Una vez que las Jornadas de Movilidad Internacional hayan comenzado, se pondrá en marcha esta evaluación para determinar si las metas prefijadas para cada momento del proyecto se van alcanzando o si, por el contrario, es necesario modificar algo. La observación directa, técnica importante de recogida de información basada en el registro de datos, nos ayudará a realizarla.

- Final. Con las jornadas ya clausuradas, será el momento entonces de comprobar si los objetivos propuestos a la hora de planificar han sido alcanzados, así como de extraer conclusiones positivas y negativas basándonos en el proceso. Para realizar este tipo de evaluación, se ha creado un cuestionario mixto (Apéndice 3) que los y las asistentes a las jornadas podrán cumplimentar de forma anónima a lo largo de toda la semana posterior a la celebración de las mismas. Este recabará información acerca de las Jornadas de Movilidad Internacional en sí mismas, primero, e irá un poco más lejos y preguntará acerca del cambio de postura en relación al fenómeno “movilidad internacional” que, en caso de existir, se ha producido en el colectivo estudiantil motivado por la presente propuesta, después. Como incentivo, se sorteará entre los y las participantes que rellenen estos cuestionarios un curso de idiomas en el Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid, para ello sólo tendrán que dar su nombre al entregarlo.

- De impacto. Por último, varios meses después de la semana en la que se enmarca la propuesta y coincidiendo con las siguientes convocatorias de los programas Erasmus+ y Amity, este tipo de evaluación ofrecerá una idea de los cambios que se habrán producido en las cifras que afectan al tema en cuestión, así como la influencia de las Jornadas de Movilidad Internacional en el mentado cambio.

En mi opinión, evaluar es el primer paso para mejorar.

5. REFLEXIONES FINALES

“... Es probable que los profesores y profesoras de lenguas extranjeras necesiten adoptar nuevas actitudes y prácticas en sus trabajos. Si van a enseñar desde una perspectiva intercultural más fuerte, necesitarán haber ganado experiencia de vivir en un espacio intercultural. Esto sería maravillosamente propiciado por una mayor movilidad para vivir y trabajar en otros países.” (Kelly, 2011: 31)

De esta docta cita que ya ha aparecido en algún momento a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado, se puede extraer la esencia que configura el presente documento. Por

medio de una propuesta basada en jornadas, las cuales se ha intentado que sean de lo más variado y atractivo posible, se persigue que no sea el desconocimiento o la desinformación sobre los programas de movilidad internacional lo que impida a muchos y muchas estudiantes disfrutar cada año de este tipo de experiencias. Y es que hay factores como el aspecto económico en los que desde aquí no se tiene la posibilidad de intervenir pero es cierto que, en la mayoría de las ocasiones cuando realmente se quiere, se puede.

Igualmente, y aunque sí que se valoró en un primer momento tocar aquí otros campos relativos a estos programas como puedan ser los trámites burocráticos requeridos, la búsqueda de alojamiento en el lugar de destino o los costes de la estancia, se decidió no ahondar mucho en ello y centrar los esfuerzos en realizar una propuesta lo más completa posible. La mayor parte de las instituciones universitarias cuentan con oficinas ad-hoc a las que se puede recurrir en dichos casos.

Por otro lado, se han encontrado una serie de limitaciones a la hora de elaborar el Trabajo. En primer lugar, el hecho de tratarse de un proyecto más inclinado hacia la parte práctica del Grado en cuestión desarrollada en el ámbito extranjero, y no tanto hacia los estudios teóricos que de igual modo podrían llevarse a cabo en los citados destinos, ha motivado que de constantemente se haya tenido que prestar mucha atención y filtrar la información que se iba encontrando. De igual modo, ha sido difícil establecer matices distintivos entre el programa Erasmus+ y el programa Amity por la escasez de referencias que aluden al segundo, por lo que en aquellos casos en los que no se ha logrado, la información ha sido tratada y expuesta de un modo imparcial, por así decirlo.

Se han tenido en cuenta muchos aspectos para que, aunque ello no haya sido aún posible, esta propuesta educativa sea fácilmente llevada a la práctica en un futuro. Por otro lado, además de mi inclinación por los idiomas, ha sido en gran parte mi estancia Erasmus+ en Lucerna (Suiza) durante medio año lo que ha motivado el nacimiento de todo esto, pues como ya he dicho en diversos momentos, con sus más y sus menos estas experiencias perduran para siempre en el recuerdo.

Sin más dilación, y habiendo depositado en estas líneas bastante esfuerzo, ilusión y entrega, concluyo este documento que lejos de ser el final supone el comienzo de un bonito camino por recorrer.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Amity Institute. Recuperado el 2 de junio de 2017, de <http://amity.org/>
- ANUIES (1999). Propuesta sobre internacionalización y cooperación internacional de organismos internacionales y asociaciones de universidades. Colima.
- Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Los Catos, CA: Sky Oaks Productions.
- Beacco, J-C. y Byram, M. (2003). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J-C. y Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 1 de junio de 2017, de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage
- BOCYL, N° 117 (2014). *Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*, publicada el 20 de junio de 2014, (pp. 44181-44776). Recuperado el 17 de junio de 2017, de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-519-2014-17-junio-establece-curriculo-regula-impl>
- BOE, N° 25 (2015). *Orden ECD/65/2015, de 29 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, publicada el 29 de enero de 2015, (pp. 6986-7003). Recuperado el 17 de junio de 2017, de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- BOE, N° 297 (2011). *Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*, publicado el 10 de diciembre de 2011, (pp. 132391-132399). Recuperado el 2 de junio de 2017, de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/10/pdfs/BOE-A-2011-19362.pdf>
- Bourdoncle, R. (1993). *La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe*. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.

- Brindley, G. (1984). The role of needs analysis in adult ESL programme design. En R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 63-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (Ed.) (1997b). *Face to Face. Learning "Language and Culture" through Visits and Exchanges*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.
- Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80. Recuperado el 5 de junio de 2017, de <file:///C:/Users/Fernando/Downloads/Dialnet-EnfoquesDidacticosParaLaEnsenanzaDeLaExpresionEscr-126193.pdf>
- Castro Prieto, P. (1999). La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural. *Lenguaje y Textos*, 13, 41-53.
- Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 6 de junio de 2017, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Coleman, J. A. (1998). Language learning and study abroad: The European perspective. *Frontiers. The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4, 167-203. Recuperado el 1 de junio de 2017, de <https://frontiersjournal.org/wp-content/uploads/2015/09/COLEMAN-FrontiersIV-LanguageLearningandStudyAbroad.pdf>
- Comisión de las Comunidades Europeas (1996). *Educación- formación- investigación- los obstáculos para la movilidad transnacional - libro verde*. COM (1996). 462 final.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. COM (2007) 392 final, publicado el 3 de agosto de 2007. Recuperado el 1 de junio de 2017, de <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html>
- Comisión Europea (2011a). *Comunicado de prensa. Erasmus: Récord en el número de estudiantes que obtienen becas de la UE para estudiar y formarse en el extranjero*. Recuperado el 2 de junio de 2017, de

- <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/11/675&format=HTML&aged=0&language=EN>
- Council of Europe (2001a). Parliamentary Assembly Recommendation 1539 (2001). European Year of Languages. Recuperado el 29 de mayo de 2017, de <http://assembly.coe.int/nw/Home-EN.asp>
- Council of Europe (2005). Plurilingual Education in Europe: 50 Years of International Cooperation. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 1 de junio de 2017, de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation_En.pdf
- Cummins, J. (2003). Immersion Education for the Millennium: What We have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion. Recuperado el 30 de mayo de 2017, de <http://iteachilearn.org/cummins/immersion2000.html>.
- Cummins, J. y Swain, M. (1986). Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Policy. London: Longman.
- De Carlo, M. (2010b). Éléments constitutifs du Bloc de contenus 4: aspects socioculturels et prise de conscience interculturelle. En C. Guillén, (Coord.), Francés: complementos de formación disciplinar: la configuración del curriculum du Français Langue étrangère dans l'Enseignement Secondaire Obligatoire et le Baccalauréat. Aspects théorico-conceptuels (pp. 121-139). Barcelona: Graó. Ministerio de Educación.
- Diario Oficial de la Unión Europea, N° L 394 (2006b). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, relativa a la movilidad transnacional en la Comunidad a efectos de educación y formación: Carta Europea de Calidad para la Movilidad, publicada el 30 de diciembre de 2006, (pp. L/394/ 5- L 394/9). Recuperado el 1 de junio de 2017, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0005:0009:Es:PDF>
- DOCE, N° L 215 (2001). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 10 de julio de 2001 relativa a la movilidad en la Comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores, publicado el 9 de agosto de 2001, (pp. L 215/30-L215 37). Recuperado el 1 de junio de 2017, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:215:0030:0037:ES:PDF>

- Douglas Brown, H. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco State University: Pearson. Recuperado el 5 de junio de 2017, de http://portal.cuc.edu.ve/upc/PNFT/INGLES/Principles_of_Language_Learning_and_Teaching.pdf
- European Commission (2017). *Annex I: Erasmus+ Programme Annual Report 2015. Statistical Annex*. Recuperado el 2 de junio de 2017, de https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/erasmus-plus-annual-report-2015-annex-1_en.pdf
- European Union (2011). *Erasmus: facts, figures and trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2009/2010*. Recuperado el 2 de junio de 2017, de <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/>
- Eurydice (2008). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Madrid: MECD. Recuperado el 1 de junio de 2017, de https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Mobility_Scoreboard:_Higher_Education_Background_Report
- Figel, J. (2008b). *The future of higher education: Challenges and policy directions. The EU perspectives*. En OECD/France International Conference: *Higher Education to 2030: What futures for quality access in the era of globalization?* Paris: Organization de Coopération et de Développement Économiques. Recuperado el 1 de junio de 2017, de <http://www.oecd.org/dataoecd/26/17/41886265.pdf>
- Genesee, F. (1987). *Learning through two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.
- González Piñeiro, M. (2005). *Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad*. *Glosas Didácticas*. *Revista Electrónica Internacional de la Didácticas de las Lenguas y sus Culturas*, 14, 87-94. Recuperado el 1 de junio de 2017, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/07.pdf>
- Grenfell, M. (2012). *EPOSTL and the European profile for language teacher education*. En D. Newby (Ed.), *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages EPOSTL* (pp. 155-174). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Grenfell, M., Kelly, M. y Jones, D. (2003). *The European Language Teacher: Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*. Oxford: Peter Lang.

- Guillén Díaz, C. y Castro Prieto, P. (2009). Quelle formation didactique des enseignants de langues-cultures étrangères pour la gestion de la dimension interculturelle? La conception d'un dispositif comme instrument de référence. *Éla. Revue de Didactologie des langues et cultures de lexiculturologie*, 153, 73-92.
- Hackl, E. (2001). Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education, RSC No. 2001/09. EUI Working Papers. San Domenico, Italia: European University Institute, 2001. Recuperado el 1 de junio de 2017, de http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/1718/01_09.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Holden, C. y Hicks, D. (2007). Making global connections: the knowledge, understanding and motivation of trainee teacher. *Teaching and Teacher Education*, 23, (1), 13-23.
- Howatt, A. P. R. y Smith, R. (2014). The history of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective. *Language and History*, 57(1), 75-95. Recuperado el 5 de junio de 2017, de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1179/1759753614Z.00000000028>
- Imbernón, F. (2007). 10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó.
- Kelly, M. (2008). Language teacher education in Europe. En K. M. Lauridsen y D. Toudic, *Languages at Work in Europe. Festschrift in Honour of Professor Wolfgang Mackiewicz*, (pp. 153-163). Berlin: Vandenhoeck and Ruprecht.
- Kelly, M. (2011). Strategic issues for language teacher education in Europe. *ForumSprache*, 5 (5), 22-41.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, W. (2004). European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. Final report. A Report to the European Commission. Directorate General for Education and Culture. Brussels: European Commission. Recuperado el 1 de junio de 2017, de <http://eprints.soton.ac.uk/48246/>
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Indiana University: Prentice Hall Europe.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: New York.

- Luzón Encabo, J. M. y Soria Pastor, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 2, 63-92.
- Madrid, D. (1998). La función docente del profesorado de idiomas. En C. Gómez y M. Fernández, *La función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades* (pp. 215-236). Granada: Grupo Editorial Universitario.
Recuperado el 1 de junio de 2017, de <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Funcion%20docente.pdf>
- Madrid, D. y McLaren, N. (Eds.) (2004). *TEFL in Primary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Met, M. (1991). *Foreign Language Immersion Programs*. Recuperado el 29 de mayo de 2017, de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199109_met.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2013). *Datos básicos del sistema universitario español, Curso 2013-2014*. Recuperado el 1 de junio de 2017, de https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf
- Morón Martín, M. A. (2009). *Percepciones sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores: la experiencia de los graduados en el programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa)*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada. España.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oberg, K. (1960). *Cultural shock: Adjustment to new Practical Anthropology*.
- Ortega Martín, J. L. y Rosales Escabias, E. (2010). Period of Practice Abroad for Foreign Language (English) Teacher Students from the Faculty of Education (University of Granada): Students' Evaluation of the Programme. En M. Cal Varela, F. J. Fernández Polo, L. Gómez García y I. M. Palacios Martínez (Eds.), *Current Issues in English Language Teaching and Learning: An International Perspective*, (pp. 53-72). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.

- Polanco González, E. (2014). *Claves para el éxito de la educación de inmersión: Los programas de inmersión como opción para aprender una lengua extranjera de forma significativa*. Trabajo de fin de grado. Valladolid: Universidad de Valladolid. España. Recuperado el 30 de mayo de 2017, de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8299>
- Puren, C. (24 de mayo, 2017). Christian Puren disertó en Rosario sobre la enseñanza de las lenguas y culturas extranjeras. Rosario3. Recuperado el 6 de junio de 2017, de <https://www.rosario3.com/noticias/Christian-Puren-diserto-en-Rosario-sobre-la-ensenanza-de-las-lenguas-y-culturas-extranjeras-20170524-0005.html>
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23ª ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Rehaag Tobey, I.M. (2008). Una estancia de estudio en el extranjero. Experiencias en tres continentes. *Revista de la educación superior*, 37 (147). Recuperado el 30 de mayo de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602008000300010&script=sci_arttext&tlng=en
- Reyero Postigo, A. (2014). *La Inmersión Lingüística: una nueva forma de aprendizaje*. Trabajo de fin de grado. Valladolid: Universidad de Valladolid. España. Recuperado el 30 de mayo de 2017, de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7783>
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richterich, R. (1972). *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Strasbourg: Council of Europe. Committee of Out-of-School and Cultural Development. Recuperado el 29 de mayo de 2017, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED082544.pdf>
- Riddy, D. C. (1968). *Modern Languages and the World of Today*. Strasbourg: Council of Europe. Council for Cultural Cooperation. Recuperado el 1 de junio de 2017, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037116.pdf>
- Sáez Alonso, R. (2001). La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), Madrid. Recuperado el 31 de mayo de 2017, de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101220713A/16803>
- Sanz de la Cal, E. (2014). *La movilidad en la formación inicial de maestros de lenguas extranjeras: el caso de un Prácticum Internacional*. Tesis Doctoral. Valladolid:

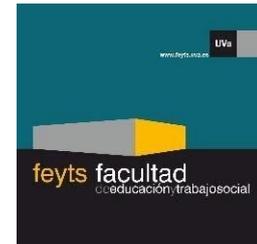
- Universidad de Valladolid. España. Recuperado el 30 de mayo de 2017, de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4973>
- Siguán, M. y Mackey, W.F. (1986). Educación y bilingüismo. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stuart, J., Cole, M., Birrell, G., Snow, D. y Wilson, V. (2003). *Minority Ethnic and Overseas Student Teachers in South-East England: An Exploratory Study*. London: TTA.
- Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/credit System for Modern Language Learning by Adults. Systems Development in Adult Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vez Jeremías, J. M. (1998). Contextos comunicativos del E/LE en la dimensión europea. En M. C. Losada Aldrey, J. F Márquez Canada y T. E. Jimenez Juliá (Cords.), *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 81-110). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones.
- Vez, J. M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Vila, I. (1993). Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística. En C. Lomas, y A. Osoro, (Comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 31-54). Barcelona: Paidós.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses: a Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. London: Oxford University Press.
- Willis, D. y Willis, J. (1996). *A flexible framework for task-based learning*. Oxford: Heinemann Macmillan.
- Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford University Press.
- Zabalza, M. A. (2006). El Prácticum en la carrera de Pedagogía. En *Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía*. Barcelona. Recuperado el 2 de junio de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2285089>
- Zabalza, M. A. (2011). Evaluación y supervisión del practicum. El compromiso con la calidad de las prácticas. En *XI Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Recuperado el 2 de junio de 2017, de <http://tv.uvigo.es/video/42488>

APÉNDICES

Apéndice I.- Orden del día de la Jornada II: “Un reflejo no tan remoto”

Jornadas de Movilidad Internacional

Jornada II: “Un reflejo no tan remoto”



ORDEN DEL DÍA:

- i. Bienvenida a los invitados
- ii. Introducción a la mesa redonda
- iii. Presentación de los invitados: país de origen, Grado, duración de la estancia
- iv. Turno de palabra de los invitados en torno a los puntos que figuran a continuación, acerca de la estancia en el extranjero propiamente, y a cada uno de los cuales le sigue un espacio de preguntas:
 - a. La información previa a la llegada
 - b. El viaje y las primeras impresiones
 - c. La figura “buddy”
 - d. El alojamiento: tipo, compañía, ventajas e inconvenientes,...
 - e. La Universidad: clases, dificultades y retos, compañeros y compañeras, diferencias con respecto a sus países,...
 - f. El día a día: tareas del hogar, distribución de tiempos,...
 - g. La cultura: comida, idioma, horarios, costumbres, clima,...
 - h. Las actividades sociales, deportivas, culturales,...
 - i. La valoración hasta el momento
- v. Breve y general acercamiento a los sistemas de enseñanza y las metodologías empleadas en este campo en los distintos países participantes, abriéndose un espacio de preguntas al finalizar el mismo
- vi. Agradecimientos
- vii. Cierre

Apéndice II.- *Transcripción del audio sobre un lunes cualquiera dentro del curso académico en el que Laura se encuentra de movilidad internacional*

Son las seis y media de la mañana y toca levantarse para comenzar una nueva semana de esta inolvidable experiencia que pronto tocará a su fin. Pero antes de ponerme en marcha para afrontar un nuevo lunes, me da por reflexionar; y es que en apenas diez días tendré que empezar a intentar colocar en la maleta todas aquellas cosas que traje cuando aterricé hace ya seis meses prácticamente, aunque honestamente me parezca que fuera ayer, además de una gran cantidad de momentos imborrables que no dejan de emerger. Lejos de esa temporada sabática a la que mis amigos y amigas de mi ciudad natal aludían cuando este tema salía a colación, en la que sólo la fiesta y la posterior recuperación tenían cabida, yo me he decantado por otro tipo de experiencia, distinta, de continuo crecimiento y aprendizaje, enriquecedora personal y profesionalmente. En definitiva, yo he elegido el programa Erasmus+ que he querido vivir, y como se puede observar en la galería de fotos de mi teléfono móvil o en el listado de contactos, lo he compartido con muchas personas responsables y maduras que salieron como yo de su zona de confort para aprender más acerca de la vida en general. No me entretengo más o llegaré tarde a clase.

La vida en Lucerna, y por tanto en Suiza, comienza muy temprano cada día. No son aún las seis de la mañana cuando los primeros rayos de sol atraviesan unas ventanas de mi habitación que, para sorpresa de algunos y algunas, al igual que las de la mayoría de la gente aquí no tienen persianas. Así pues, no ha sonado el despertador pero ya estoy despierta y preparada para un nuevo día cuyo programa se organiza en función del horario de las clases. Actualmente, dado que me encuentro realizando el Prácticum en un colegio, me guío por sus horarios los cuales van desde las ocho y media de la mañana hasta las cuatro de la tarde; ¡pero no os asustéis! Después veremos cómo se reparten...

Dicho esto, tras lavarme la cara voy a la cocina para prepararme un desayuno que aquí es entendido como una de las principales comidas del día. Sin embargo, hay quienes mantienen los hábitos alimenticios de sus lugares de procedencia, pero no es mi caso. Así pues, me dispongo a preparar la fruta, el zumo, la leche y las tostadas con mantequilla, para poder leer la prensa de mi país tranquilamente mientras desayuno; es una costumbre que tengo desde pequeña. Para mi sorpresa, tanto mi balda del

frigorífico como mi armario están completamente vacíos, pues he estado durante todo el fin de semana viajando y ayer no había nada abierto cuando llegué. Intento pensar rápido porque el tiempo apremia, pero ninguna de las cuatro estudiantes con las que vivo tienen clase hoy por la mañana y, por tanto, no van a despertarse tan pronto como para poder pedirles algo. ¿Qué hago?

- *¿Tomo prestado algo de mis compañeras de piso y se lo explico esta tarde cuando regrese? Quizá les siente mal que no les avise de que les cojo algo tanto para desayunar como para el “break”...*
- *¿Intento aguantarme hasta la hora de comer? Lo malo es que estoy acostumbrada a desayunar fuerte y puede que me pase factura, más aún cuando el trabajo con los niños y niñas exige un considerable desgaste...*
- *¿Me doy prisa en vestirme y me acerco al único supermercado que se encuentra abierto ahora y que está a diez minutos en bicicleta? Corro el riesgo de perder el bus y, consecuentemente, el tren que me lleva hasta el colegio...*

Resuelto el problema de una u otra forma, son las ocho y cuarto y ya estoy en la sala de profesores preparándome para la que presiento que será una divertida mañana. De acuerdo con el horario establecido, a lo largo de las dos primeras horas tengo hoy que observar y analizar la práctica docente de mi tutor. Después, media hora de descanso para dar paso a una hora en la que tengo que implementar mi Unidad Didáctica (UD) e ir concluyendo la misma. Tras ello, a las doce del mediodía, se inicia una hora de actividades deportivas en la que desde el comienzo de mi Prácticum estoy plenamente involucrada organizando diferentes dinámicas. El “lunch”, consistente en una sopa o crema, un sándwich frío y una pieza de fruta, tiene lugar a la una de la tarde y a las dos se retoman las últimas clases de la jornada hasta las cuatro.

Efectivamente, no iba yo desencaminada. No hago más que terminar de ponerme la bata y me comunican que se altera el guion previsto y, como situación excepcional, me tengo que hacer cargo de los dos grupos con los que mi tutor tenía clase ante la no presencia de este. Sin saber mucho más, simplemente que tengo libertad plena para hacer lo que yo estime oportuno dado mi alto conocimiento sobre el funcionamiento del centro, tengo que ponerme manos a la obra; todo ello en un marco conformado por dos grupos de los cuales ninguno es el tutorizado por mi tutor, y que además tampoco coinciden con aquellos en los que yo estoy implementando mi UD, por lo que obviamente desconozco su marcha. ¿Qué hago?

- *¿Pregunto a los alumnos y alumnas los contenidos que han tratado en esa asignatura durante las últimas sesiones y continúo avanzando en esa materia? Puede ser un poco arriesgado por el desconocimiento de algunos aspectos...*
- *¿Intento adaptar algunas de las actividades de mi UD al nivel de estos grupos y trabajamos así las mismas como algo aislado en su progresión? Es probable que sea difícil lograrlo en tan poco tiempo...*
- *¿Baso ambas clases en difundir de una forma atractiva la cultura española para que, aprovechando la coyuntura, se queden con una imagen más completa que la que hasta entonces puedan tener acerca de nuestro país? Para ello hay que delimitar muy bien aquellos campos que se quieren tocar, y con un margen temporal tan escaso puede resultar bastante complejo...*

Todo sale sorprendentemente bien, y tras un recreo en el que aprovecho para descansar tras dos intensas horas, es el momento de llevar a la práctica una nueva sesión de mi UD, la cual se ha visto recientemente modificada. El diseño de la misma tuvo lugar de manera previa a comenzar la andadura en el centro educativo en cuestión, pero viendo el peso que en este país se concede al trabajo práctico y manipulativo, me vi obligada poco antes de iniciar su implementación a incrementar todo lo posible esta forma de trabajar en detrimento de lo que nosotros y nosotras entendemos como clases magistrales o expositivas. La verdad es que estoy muy contenta con la aceptación que está teniendo mi UD entre el alumnado de los dos grupos donde la estoy desarrollando.

Ahora sí, es el momento de comer y todos los profesores y profesoras nos reunimos alrededor de la mesa para, mientras comemos, intercambiar opiniones acerca de diversos aspectos, contarnos el fin de semana o, por qué no, pasar un rato divertido riéndonos. Hay que apuntar aquí que, aunque el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en este colegio se apoya en el inglés como lengua vehicular, el profesorado es en su mayoría suizo y, por tanto, de habla alemana. En relación con esto, me ocurre algunas veces algo un poco incómodo ante lo que no sé cómo actuar, y es que en conversaciones desarrolladas en alemán mantenidas por varios profesores y profesoras (sin hacerlo a propósito sino como algo que sucede por naturaleza), entiendo algunas palabras gracias a los aprendizajes de los meses anteriores pero no las suficientes como para tomar parte en ellas. ¿Qué hago?

- *¿Les pido que, por favor, hablen en inglés? Puede resultar un poco violento ciertamente...*

- *¿Utilizo un diccionario o un traductor? Es indudablemente beneficioso para seguir mejorando pero un tanto incómodo...*
- *¿Me aísló de la conversación? Desperdiciaría así una oportunidad de aprender...*

Una vez finalizadas las dos últimas clases concluye la jornada por hoy. Es ahora momento de utilizar el tren, el bus y la bicicleta para volver a casa. Debo admitir que es este momento el que más me desagrada de todo el día pues, aunque tanto en el tren como en el bus se está muy a gusto y apenas se tarda en cubrir ambos trayectos, el camino en bicicleta es “harina de otro costal”... Y es que en Suiza, las temperaturas negativas se mantienen a lo largo de todo el invierno, con el agravante de que en esta época del año anochece muy pronto y a las cinco de la tarde es ya prácticamente noche cerrada. De ahí que no importe dónde me encuentre ni tampoco el momento del día en el que me halle para que algo en mi interior me haga comparar constantemente los grados de mi ciudad de origen con los de Lucerna; yo creo que es algo común a todos los y las estudiantes que nos encontramos aquí. Ahora bien, a buen seguro que es igualmente compartida la opinión acerca de la belleza de esta pequeña ciudad a la que el frío contribuye de forma positiva.

Volvamos a lo que nos concierne. Llego a casa y allí no hay nadie; es entonces momento de planificar mi tarde. Son las cinco y tengo que ducharme, bajar a hacer la compra al supermercado, cocinar la cena para toda la cuadrilla (hoy tenemos quedada y me toca a mí cocinar) y, por último y lo más importante, disfrutar, pues creo que me lo he ganado.

Siguiendo el orden anterior, entro al baño para preparar los útiles de la ducha y me topo con las toallas mojadas y apiladas en el suelo, el cual a su vez presenta varios charcos de considerables dimensiones; es decir, alguien se ha duchado creyendo que estaba en una piscina en vez de un baño. Entonces, pienso y llego a la conclusión de que sí, es cierto que he tenido una gran suerte con las compañeras de piso que me han tocado, de hecho ellas conforman la mayor parte de esas bonitas experiencias que voy a llevarme en el recuerdo y a las que ya he aludido, pero por otra parte no es menos cierto que esta situación de hoy ya ha ocurrido más veces, y que si estuviera motivada por mí me gustaría que me lo hicieran saber. ¿Qué hago?

- *¿Reúno a las cuatro compañeras de piso y comento con ellas la situación? No sería raro que “nadie haya sido” quien ha dejado esto así...*

- *¿Adopto yo la misma actitud? Dar a alguien de su propia medicina no siempre es adecuado...*
- *¿Paso por alto estos hechos y continúo como si nada hubiera ocurrido? De esta forma, es probable que la situación se agrave...*

Bajo al supermercado con la lista de la compra en el bolsillo. Recuerdo que durante las primeras semanas, meses incluso, no tenía adquirida la habilidad de saber si un producto estaba barato o caro con respecto a su precio habitual. Poco a poco, y a base de conversaciones telefónicas con mi madre y de tertulias con mis compañeras de piso, me he convertido en una auténtica profesional en este ámbito. Hoy, con las ideas claras y bastantes artículos por comprar, encaro el primer pasillo del supermercado cuando, por tercera o cuarta vez en estos casi seis meses en este remoto rincón de Suiza, escucho algo que acelera mi corazón. Un chico está hablando en castellano por teléfono, y cuando llevas un tiempo en el extranjero sin apenas recibir más “input” en tu idioma que cuando hablas con tu familia, cualquier español o española que te encuentras se convierte automáticamente en tu mejor amigo o amiga. Pero hay que decir que, ante tan enorme efusividad en tu reacción yendo a hablar con esta persona como si de un famoso o famosa se tratase, curiosamente te suelen responder con una amabilidad que difícilmente podrías imaginar si ello hubiera acontecido en España.

Son ya las seis y a esta hora las tiendas comienzan a cerrar, al igual que la mayor parte de los negocios. Las calles se quedan vacías y parece que la ciudad duerme ya a esta hora, pero la vida estudiantil está ahora más despierta que nunca. Hoy lunes es turno de un nuevo episodio del concurso que hemos organizado entre nuestro grupo de amigos y amigas, y que consiste en la preparación de platos tradicionales de los países de procedencia de todos nosotros y nosotras (los martes jugamos a diferentes deportes, los miércoles bailamos danzas típicas, los jueves salimos por la ciudad, etc.). Lo cierto es que es esta una buena excusa, como muchas otras, de conocer y descubrir diferentes formas de entender la realidad que yace a nuestro alrededor, y por supuesto de pasar un muy buen rato. Como ya he indicado, hoy cocino yo, por lo que desde este preciso instante voy a establecer conexión directa con mi abuelo para que todos y cada uno de los pasos a seguir a la hora de cocinar las tortillas de patata y la paella se cumplan a la perfección. Hoy es un día diferente en lo que a cocinar se refiere, pero ocurre que normalmente yo, y creo que todas mis compañeras, enviamos imágenes de nuestras creaciones culinarias a nuestros familiares cada vez que nos ponemos a los fogones, ya sea por despreocupar

a nuestras madres acerca de nuestro estado nutricional o porque creemos que cocinamos fenomenal (esperemos que sea por lo primero...).

Y poco a poco, este ocupado lunes que sigue a un fin de semana de viajes por diferentes zonas de Alemania, va tocando a su fin. Las diez personas que hemos compartido la velada hemos disfrutado cuantiosamente y es ahora momento de que cada uno y cada una vuelvan a sus casas para empezar el martes con las pilas cargadas. Sin embargo, noto cierta inquietud en mí porque una de las chicas que ha venido vive bastante lejos, y es que esta tarde ella no quería venir por no regresar en bicicleta a estas horas con la que está cayendo ahí fuera pero yo logré convencerla. ¿Qué hago?

- *¿Le dejo marchar como si nada? Es que si le pasa algo...*
- *¿Me ofrezco para acompañarle hasta la mitad del camino? Pensándolo bien, no sirve de mucho...*
- *¿La invito a que se quede a dormir conmigo y ya por la mañana regrese? Las demás personas pensarán que por qué ella...*

Así, de esta forma, se van sumando días, experiencias, amistades y aprendizajes en muchos ámbitos de la vida. Desde fuera posiblemente resulte ligeramente aburrido, pero si vienes con el claro propósito de aprender y convivir con personas de tan variados contextos que, quién sabe, pueden ser fundamentales en tu futuro más próximo, es este tu lugar. Aquí hay tiempo para todo, incluso para salir de fiesta, aunque esto no debe convertirse en el factor más influyente ya que para eso podemos estar en nuestras ciudades perfectamente; algo diferente ocurre con esas personas a las que aludo, de las cuales sólo cuando vives fuera tienes la oportunidad de aprender. Así pues, en unos días estaré de vuelta a mi realidad con la certeza de haber aprovechado al máximo esta andadura, y a buen seguro sintiéndome alguien diferente a aquella chica que marchó el pasado 1 de septiembre; han sido seis meses pero la magnitud de lo aprendido, vivido y disfrutado me lleva a pensar que llevo un lustro fuera de casa.

Apéndice III.- Cuestionario de evaluación final de las Jornadas de Movilidad Internacional

Jornadas de Movilidad Internacional



Por favor, rellena el siguiente cuestionario. Sólo te llevará unos pocos minutos y gracias a él podremos seguir mejorando. Gracias por la colaboración.

Tacha (X) la letra que corresponda a la opción elegida en cada pregunta:

1. ¿Es la primera vez que asistes a un ciclo de jornadas?
 - a. Sí
 - b. No
2. ¿Cuál ha sido el motivo de tu asistencia?
 - a. Recomendación del profesorado
 - b. Satisfacer la curiosidad
 - c. Búsqueda de información
 - d. Obtener un crédito ECTS
 - e. Otros
3. ¿Cómo has sabido de estas jornadas?
 - a. Redes sociales de la FEyTS
 - b. Carteles
 - c. Profesorado
 - d. Compañeros/as
 - e. Otros
4. ¿Qué jornada te ha parecido más interesante?
 - a. Jornada I: “Un paseo por el extranjero”
 - b. Jornada II: “Un reflejo no tan remoto”
 - c. Jornada III: “Tan lejos, tan cerca”
 - d. Jornada IV: “Imaginémonos por un momento...”
 - e. Jornada V: “¿Quién dijo que los lunes son aburridos?”
 - f. Jornada VI: “Un cierre de película”

5. ¿Qué jornada te ha parecido menos interesante?
- a. Jornada I: “Un paseo por el extranjero”
 - b. Jornada II: “Un reflejo no tan remoto”
 - c. Jornada III: “Tan lejos, tan cerca”
 - d. Jornada IV: “Imaginémonos por un momento...”
 - e. Jornada V: “¿Quién dijo que los lunes son aburridos?”
 - f. Jornada VI: “Un cierre de película”

Valora del 1 al 4 los siguientes ítems (1: total desacuerdo, 2: desacuerdo, 3: de acuerdo, 4: completamente de acuerdo):

- 6. El horario de las jornadas es el óptimo _____
- 7. Se cumplen los horarios previstos _____
- 8. Los lugares donde se desarrollan las jornadas son los idóneos _____
- 9. Los contenidos son variados y se aborda el tema desde distintas perspectivas así como de diferentes maneras _____
- 10. Las diversas dinámicas son, en general, atractivas _____
- 11. Los invitados e invitadas en las diferentes jornadas dominan el contenido y se ajustan a la línea general de las mismas _____
- 12. He desarrollado una mayor conciencia en cuanto a la importancia de las lenguas extranjeras y de la interculturalidad _____
- 13. Las Jornadas de Movilidad Internacional han cumplido mis expectativas _____
- 14. Recomendaría la asistencia a estas jornadas a mis compañeros/as _____

Por último, responde de forma abierta a las siguientes preguntas:

15. ¿Te habías planteado alguna vez participar en un proceso de movilidad internacional? Si la respuesta es negativa, ¿lo harás ahora?

16. ¿Tienes intención de participar en el programa Erasmus+ o en el programa Amity?
Si la respuesta es negativa, ¿te importaría explicar el motivo?

17. Del 1 al 10, y realizando una valoración global, ¿cómo calificarías las Jornadas de Movilidad Internacional? Razona tu calificación.

18. Observaciones, propuestas o sugerencias