



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

PROYECTOS ERASMUS+ Y TRANSFORMACIONES
EN UN CENTRO EDUCATIVO. UN ESTUDIO DE CASOS

Presentada por Amaya Puertas Yáñez para optar al Grado de
Doctora por la **Universidad de Valladolid**

Dirigida por:

Dr. Luis Mariano Torrego Egido

Dra. María Jesús Márquez García

Segovia, 2022

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es el resultado de un largo camino, recorrido con muchas personas. Todas ellas, de alguna manera, han sido necesarias para poder afrontar con éxito el reto que ha supuesto esta investigación, y a todas debo mi gratitud.

A mis padres, a mi hermana y a Aitana, a quienes agradecer mucho más que su apoyo (siempre incondicional e inmenso) en esta tesis.

A Ángel, compañero estos últimos años, que me ha regalado las mejores expectativas, el tiempo necesario y todo el amor, para concluir con éxito este camino.

A Ramón y a Pato, conocerles marcó mi vida personal y profesional, y el origen de este proceso. Su compromiso con la mejora de la educación de todos los niños y niñas ha sido desde entonces una inspiración y un referente.

A Floro, a José J. Barba, y María, tutores académicos en distintos momentos de mi doctorado, y personas maravillosas, que unían y unen el rigor científico y la ilusión, en un trabajo diario para la transformación educativa y social.

A Luis y María Jesús, mis “directores adoptivos” de tesis, cuyas expectativas positivas, paciencia y excelencia académica y personal han sido clave para que transformase y desarrollase mi tesis, y llegase al final de mi formación doctoral.

A la comunidad escolar del Colegio JABY, no puedo imaginar un contexto mejor en el que trabajar e investigar. Ellas y ellos no solo son parte fundamental del sentido de esta investigación, su implicación e ilusión en todos los proyectos emprendidos, incluido este, han sido extraordinarios. A Sarai, a Eloísa, a María José, a Raquel, a David, a Carmen, a Antonio, a José Antonio, a José Ignacio, compañeras y compañeros de la aventura Erasmus, cuya amistad ha alimentado la emoción y la reflexión en este proceso.

A las familias del colegio, parte de la comunidad escolar, pero sin duda merecedoras de una gratitud, un reconocimiento y una admiración especial. A “las mamás y papás viajeros” y a Maritina, por su generosidad, y su compromiso con la educación y la felicidad.

A las personas con quienes compartí los primeros años del doctorado, compañeras y compañeros en el equipo de Comunidades de Aprendizaje de Madrid, las conversaciones, la ilusión y los proyectos compartidos, las expectativas de transformación educativa y el brillo en los ojos de los espacios y tiempos de aprendizaje conjunto fueron el motor que puso en marcha el proceso y proyecto que ahora culmina, a Pepa, Rosa, Lars, Víctor, Ángela, Sonia, Alejandro, Andrea... A Roberto que ha sido un gran apoyo en la fase final del trabajo. Y a las compañeras y compañeros de estos dos últimos años del “grupo de tesis”, a Luis, a José, a Pilar, a Fer, a Guiomar, con quienes he compartido momentos de formación y conversación que han renovado el sentido de la tesis de manera constante, dándome el último empujón para acabar esta etapa.

RESUMEN

Este trabajo de investigación presenta el recorrido histórico y el estado actual de las acciones de movilidad internacional, en el ámbito de la educación escolar, que forman parte del Programa Erasmus+, poniendo el foco del análisis en un caso concreto, Colegio JABY, de Torrejón de Ardoz (Madrid), durante el periodo 2015-2020. Para el logro de esta meta se optó por una investigación situada en el paradigma interpretativo porque desde una perspectiva cualitativa, y a través de una mirada fenomenológica-hermenéutica, se consideró factible acceder a las construcciones humanas, los aprendizajes compartidos y las visiones que del objeto de estudio han elaborado las y los protagonistas clave de las movildades internacionales. Para tales fines, tras la revisión de la literatura sobre la temática, se optó por el estudio de caso, con una orientación comunicativa, fundamentada en la metodología comunicativa crítica de investigación, lo que ayudó en la determinación de los instrumentos, criterios y técnicas de recolección de información, así como en su análisis e interpretación.

En el desarrollo de la investigación emergieron temáticas vinculadas directamente con el núcleo del estudio, relacionadas con la competencia intercultural, la competencia comunicativa, la autonomía, la empatía social, la identidad europea, el liderazgo educativo, la cooperación entre pares y la participación familiar en la cultura escolar. Estas temáticas se identificaron como elementos clave de la transformación educativa promovida por los proyectos del Programa Erasmus+.

A partir de la exploración de los significados construidos desde la interacción dialógica por las personas participantes, construidos en los diversos encuentros dialógicos e igualitarios de la investigación, por medio de las entrevistas semiestructuradas y del resto de herramientas de la investigación, se obtuvieron valiosos hallazgos sobre la mejora de la autonomía e iniciativa personal inducida por las movildades Erasmus+, los cambios en el rumbo de las expectativas académicas, sociales y personales que han experimentado los actores de la comunidad educativa, evidencias de transformación en la praxis docente habitual y en la dinámicas cooperativas del centro escolar, y una variedad de impactos que han incidido en varias dimensiones de la organización escolar del Colegio JABY, como la curricular y la metodológica.

Estos hallazgos pretenden ser parte de una futura red de estudios y evidencias científicas que constituyan un corpus de investigación más completo sobre los diversos impactos que el desarrollo de proyectos Erasmus+ tienen en el ámbito de la educación escolar.

Palabras clave: Movilidad, transformaciones, Erasmus+, interculturalidad, innovación educativa, educación escolar, internacionalización, competencias.

ABSTRACT

This research work presents the historical tour and the current state of international mobility actions, in the field of school education, which are part of the Erasmus+ Program, focusing the analysis on a specific case, the JABY School, in Torrejón de Ardoz (Madrid), during the period 2015-2020. To achieve this goal, the interpretive paradigm was chosen for the investigation because from a qualitative perspective, and through a phenomenological-hermeneutic perspective, it was considered feasible to access human constructions, shared learning, and the visions that key players in international mobility have elaborated on the object of study. For such purposes, after reviewing the literature on the subject, the case study was chosen, with a communicative orientation, based on the critical communicative research methodology, which helped in the determination of the instruments, criteria and information collection techniques. as well as in its analysis and interpretation.

In the development of the different phases of the research, topics directly linked to the core of the study emerged, related to intercultural competence, communicative competence, autonomy, social empathy, European identity, educational leadership, cooperation between peers and family participation in the school culture. These topics were identified as key elements of the educational transformation promoted by the Erasmus+ Program projects.

From the exploration of the meanings constructed through the dialogical interaction among the participants, constructed the dialogical and egalitarian meetings of the research, through the semi-structured interviews, and the rest of the research tools, valuable findings were obtained, on the improvement of autonomy and personal initiative induced by the Erasmus+ mobilities, changes in the course of academic, social and personal expectations experienced by the actors of the educational community, evidence of transformation in the teaching praxis and in the cooperative dynamics of the school, and a variety of impacts that have affected in several dimensions of the school organization of Colegio JABY, such as the curricular and the methodological ones.

These findings are intended to be part of a future network of studies and scientific evidence that constitute a more complete research corpus on the various impacts that the development of Erasmus+ projects have in the field of school education.

Keywords: Mobility, transformations, Erasmus+, interculturality, educational innovation, school education, internationalization, skills.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
LISTADO DE ABREVIATURAS	xii
CAPÍTULO I	14
INTRODUCCIÓN	14
1. Presentación del tema.....	14
2. Justificación y relevancia de la investigación	15
2.1. Interés personal en la temática.....	17
3. Estructura de la investigación	20
4. Delimitación del área de estudio	21
5. Trama de investigaciones previas.....	23
6. Preguntas problematizadoras y cuestiones emergentes	24
7. Objetivos de la investigación.....	25
7.1. Objetivo general.....	25
7.2. Objetivos específicos	25
8. Contexto de la investigación	26
8.1. Descripción de la unidad de análisis C.C. Colegio JABY	26
8.2. Objetivos del Programa ERASMUS+	29
8.3. Movilidades ERASMUS+	30
CAPÍTULO II	34
TEJIDO TEÓRICO Y MAPA CONCEPTUAL	34
1. Internacionalización de la educación formal	34
1.1. Internacionalización de la educación. Definiciones	34
1.2. Breve historia de la internacionalización de la educación	36
1.3. Recorrido histórico del programa ERASMUS	40
1.4. El programa ERASMUS+ (2014-2020).....	43
1.4.1. Acción clave 1	44
1.4.2. Acción clave 2	44
2. Internacionalización y formación permanente del profesorado.....	45
2.1. El programa ERASMUS+ en la formación permanente del profesorado.....	47
2.2. Identidad y perfil profesional. El profesorado europeo del siglo XXI	49
2.3. Formación permanente del profesorado.....	53
2.3.1. Reflexión crítica sobre la práctica docente.....	54
2.3.2. Intercambio de experiencias educativas	56
2.3.3. Desarrollo profesional en y para el centro educativo desde el trabajo cooperativo.....	57

2.3.4. Formación permanente, segunda lengua y competencia intercultural.....	58
3. Experiencias de movilidad internacional del alumnado.....	59
3.1. Beneficios de viajar.....	60
3.2. Autonomía e iniciativa personal.....	61
3.3. Competencia comunicativa en segunda lengua.....	63
3.4. Competencia intercultural.....	65
3.5. Identidad europea.....	66
4. La experiencia de internacionalización para las familias.....	68
4.1. Participación familiar.....	68
4.2. Internacionalización de la vida familiar: Familias de acogida.....	72
5. Organización escolar y alianzas transformadores en los proyectos Erasmus+.....	74
5.1. Cultura escolar.....	75
5.2. Cambio e innovación escolar.....	76
5.3. El centro escolar como organización que aprende.....	79
5.4. El impacto de los proyectos Erasmus+ en la organización escolar.....	81
CAPÍTULO III.....	84
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	84
1. Paradigma, enfoque y orientaciones de la investigación.....	84
1.1. Metodología cualitativa.....	85
1.2. El Estudio de Casos.....	86
1.3. Orientación comunicativa en la investigación.....	89
2. Proceso metodológico de la investigación.....	92
2.1. La revisión bibliográfica.....	92
2.1.1. Instrumentos de recolección de información.....	95
2.1.2. Criterios de selección.....	96
2.1.3. Términos y ecuaciones de búsqueda.....	97
2.1.4. Base de datos y fuentes de consulta.....	100
2.1.5. Procedimiento de la exploración y revisión bibliográfica.....	101
2.2. Participantes.....	104
2.2.1. Consideraciones éticas.....	107
2.3. Herramientas de recogida de datos.....	108
2.3.1. Observación participante.....	108
2.3.2. Cuaderno de investigación.....	110
2.3.3. Entrevistas semiestructuradas.....	112
2.3.4. Análisis documental.....	118
2.4. Tratamiento de la información.....	120
2.4.1. Categorización.....	123
2.4.2. Estructuración teórica.....	126
4. Rigor científico de la investigación.....	127

CAPÍTULO IV	132
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	132
1. Autonomía e iniciativa personal (AIP)	132
1.1. Convivencia y sociabilidad (COS).....	133
1.2. Autoestima y crecimiento personal (AE).....	134
1.3. Relación multicultural y/o multilingüística (REMUL).....	137
1.4. Transformación personal y social (TRAPES)	138
1.5. Inclusión (INCLU).....	139
2. Expectativas académicas y sentido hacia el aprendizaje (EASA)	140
2.1. Empoderamiento y construcción del aprendizaje (ECA)	141
2.2. Motivación a aprender (MA).....	144
2.3. Expectativas académicas (EA)	146
3. Competencia en comunicación en lengua inglesa (COCLI).....	148
3.1. Confianza en la interacción en lengua extranjera (CILE)	149
3.2. Inmersión lingüística (IL).....	152
3.3. Motivación hacia el aprendizaje de la lengua (MALEN)	154
4. Competencia intercultural (CI).....	156
4.1. Sensibilización y diversidad cultural (SYDIC).....	156
4.2. Integración y cooperación (ICO).....	159
4.3. Relaciones personales interculturales (REPI)	160
4.4. Inmersión cultural (INCU)	162
5. Identidad europea (IE).....	164
5.1. Conocimiento y valoración de Europa y la Unión Europea (CUE)	165
5.2. Sentido de pertenencia (SEP)	166
6. Impacto en diferentes dimensiones de la organización escolar (IDOE).....	168
6.1. Cambio metodológico e innovación educativa (CAMIE).....	169
6.2. Redes profesionales y trabajo en equipo (REPTE)	172
6.3. Formación permanente del profesorado (FOPP)	176
6.4. Relación escuela familia (REFA).....	179
6.5. Planificación estratégica (PLAES)	184
CAPÍTULO V	190
DISCUSIÓN	190
CAPÍTULO VI.....	198
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS.....	198
1. Conclusiones.....	198
2. Limitaciones	206
3. Prospectivas.....	207

REFERENCIAS.....	209
ANEXOS	232

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Periodos, proyectos y países destino	31
Tabla 2. Movilidades de la comunidad educativa del Colegio JABY por proyecto	32
Tabla 3. Cronología de los programas de movilidad educativa UE	69
Tabla 4. Características del estudio de caso	93
Tabla 5. Ecuaciones de búsqueda semántica en castellano	94
Tabla 6. Ecuaciones de búsqueda semántica en inglés	99
Tabla 7. Bases de datos, repositorios y fuentes de consulta	100
Tabla 8. Sistematización de la información. Códigos de los documentos	102
Tabla 9. Aspectos de las entrevistas semiestructuradas. Tipo, perfiles y formato ...	116
Tabla 10. Fundamentos epistemológicos de las entrevistas	118
Tabla 11. Análisis documental	119
Tabla 12. Sumario de hallazgos según las categorías y subcategorías analíticas.....	188

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Imagen de la unidad de análisis C.C. Colegio JABY	26
Figura 2. Programas y acciones europeos previos integrados en Erasmus+	42
Figura 3. Formas de participación familiar	69
Figura 4. Aspectos metodológicos de la revisión bibliográfica.....	93
Figura 5. Elementos del protocolo de la revisión bibliográfica	94
Figura 6. Aspectos clave de la revisión bibliográfica	95
Figura 7. Utilidad de los instrumentos de recolección de información	96
Figura 8. Criterios de selección bibliográfica	97
Figura 9. Términos clave de búsqueda bibliográfica.....	98
Figura 10. Operadores de búsqueda bibliográfica	98
Figura 11. Fases de la exploración y revisión bibliográfica.....	101
Figura 12. Sistematización de la información. Grupos de documentos	102
Figura 13. Documentos incluidos en la 3ra fase de la revisión.....	103
Figura 14. Perfiles y cantidad de participantes	107
Figura 15. Características de las entrevistas realizadas.....	113
Figura 16. Triangulación de fuentes.....	122
Figura 17. Episodios de la estructuración teórica	123
Figura 18. Categorías y subcategorías analíticas	124
Figura 19. Criterios de calidad científica de la investigación	128

LISTADO DE ABREVIATURAS

AEES	Actuaciones Educativas de Éxito
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
CC	Centro Concertado
CE	Centro Educativo
CCP	Comisión de Coordinación Pedagógica
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
EFA	<i>Education For All</i>
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
L2	Segunda lengua
KA1	Acción clave 1 (Movilidad educativa de las personas)
KA101	Programa en formación del profesorado
KA2	Acción clave 2 (Cooperación entre organizaciones e instituciones)
KA219/KA229	Programas de intercambio de buenas prácticas
NEO	Oficinas nacionales Erasmus+
OECD	<i>Organization for Economic Cooperation and Development</i>
PAS	Personal de Administración y Servicios
PEC	Proyecto Educativo del Centro
SEAS	<i>Successful Educational Actions</i>

STEAM	<i>Science, Technology, Engineering and Mathematics</i>
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
UE	Unión Europea

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1. Presentación del tema

Desde su versión original, en 1987, el Programa Erasmus de la Unión Europea, ha impulsado la movilidad de los diferentes actores de la comunidad educativa, en sus diferentes etapas y ámbitos, formales y no formales, con objetivos como la cohesión social, el crecimiento sostenible, el empleo de calidad, la identidad europea o la ciudadanía activa. Tras unos primeros años centrado en la educación superior, en 1994 el Programa Sócrates, con su subprograma Comenius, abrió la puerta a la movilidad de docentes de educación primaria y secundaria, y en los programas siguientes, hasta el actual Erasmus+ (2020-2027), las posibilidades de movilidad se han ido ampliando, de manera casi exponencial, al resto de las personas que participan en la vida escolar de los centros educativos de infantil, primaria y secundaria.

Esta investigación es un estudio de caso de un centro educativo, en el que trabajo como docente y coordinadora del proyecto de internacionalización. Se trata de un colegio concertado, de Torrejón de Ardoz (Madrid), el Colegio JABY, de línea 2, con todas las etapas desde infantil hasta bachillerato, que inició en 2014 su proyecto de internacionalización a través de los proyectos Erasmus+ de movilidad para toda la comunidad escolar, y que ha convertido estos proyectos iniciales en un Plan Erasmus, cuyo desarrollo ha sido generador de múltiples impactos y transformaciones, personales, profesionales y organizativas. El trabajo se enmarca en el período que abarca desde el primer proyecto presentado y aprobado, en el año 2015, hasta 2020, coincidiendo con un punto de inflexión marcado por dos hechos: la pandemia por COVID19, que tuvo un fuerte impacto en todos los proyectos de movilidad, y el inicio de una fase del programa Erasmus+ (2020-27), que supuso el cambio de perspectiva sobre el sentido y las prioridades de los proyectos.

Para la realización de la investigación se ha llevado a cabo un estudio teórico, revisando la literatura científica y diversos informes generados en el seno del Programa Erasmus. Este estudio ha servido para diseñar y estructurar el trabajo de campo y el posterior análisis de los datos, utilizando una metodología cualitativa con orientación comunicativa, siguiendo el modelo de estudio de casos.

2. Justificación y relevancia de la investigación

Es una preocupación central de los modelos societarios occidentales corregir las diversas asimetrías heredadas de su pasado histórico para establecer una ruta que garantice la sostenibilidad de la vida social, económica, política, y cultural. Para estos fines se han inaugurado nuevos espacios de discusión atravesados por las exigencias pedagógicas más actuales, desde las cuales han surgido consensos para maximizar la inclusión educativa y la calidad de la educación.

En los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, en adelante) de la Asamblea General de las Naciones Unidas para *transformar nuestro mundo*¹, en la Acción Europea para la Sostenibilidad, de noviembre de 2016, y en la Agenda Mundial de Educación 2030, se remarca la necesidad de introducir innovaciones en los paradigmas y escenarios educativos que garanticen la equidad, calidad, permanencia y el carácter decididamente inclusivo de la educación del siglo XXI. En España, los desafíos que supone este cambio de enfoque pedagógico son recogidos en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, en adelante), y en la reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, en adelante).

En esta composición normativa de la educación en España, y en las exhortaciones y acuerdos de la Unión Europea, se hacen amplias referencias a la importancia de generar producciones investigativas, nuevos materiales bibliográficos, y actividades de campo innovadoras, que valoren la dinámica de los eventos educativos y sus impactos en la ecuación pedagógica. Visto desde este prisma, la investigación es parte clave de nuestro encargo socioeducativo para mejorar la calidad de la educación, para garantizar la inclusión y el aprendizaje permanente del alumnado, y para relanzar la innovación en los escenarios escolares.

En este sentido, en sintonía con el pensamiento pedagógico de Arnaiz Sánchez (2019b), la investigación educativa no puede estar al margen de los desafíos presentes y futuros de la educación; por el contrario, debe aunar análisis descriptivos con transformaciones prácticas y convertirse en una “investigación que en sí misma sea inclusiva y que capacite y empodere a sus participantes, que contribuya a la equidad y justicia social fomentando de este modo mayores cotas de inclusión” (Arnaiz Sánchez, 2019b, p.49), con el propósito que el conocimiento emerja desde “un diálogo que

¹ Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

incorpora todos los saberes y puntos de vista de toda la comunidad” (Gómez y Díez-Palomar, 2009, p.108).

Las razones expuestas justificaron la puesta en marcha de actividades de investigación que permitieran valorar, en un marco amplio y decididamente inclusivo, los impactos transformacionales de los proyectos Erasmus+ en la comunidad del C.C. Colegio «JABY», tanto para consolidar una literatura que registre, desde las voces de las y los participantes, los cambios que han sucedido, como para trazar nuevas estrategias que coadyuven a mejorar la actuación futura del centro educativo en los escenarios escolares internacionales.

Sin embargo, el recorrido de la investigación no ha estado exento de contratiempos y contramarchas; por una parte, debido a la dinámica innovadora que impone el enfoque comunicativo crítico, y el ejercicio de inclusión investigativa de voces afines y divergentes; y por otra parte, porque la complejidad de la investigación “exige llevar la cultura inclusiva a los equipos de investigación, a la forma de construir conocimiento y al modo en que se divulga y difunde” (Arnaiz Sánchez, 2019b, p.49).

Tomando estas premisas como nuestras, la relevancia de esta investigación consistió en implicar a todas y todos los agentes sociales de la educación en el estudio y comprensión de Erasmus+, asumiendo -por consenso- que estas movilidades internacionales y locales promueven la inclusión del alumnado, el profesorado y la familia del C.C. Colegio «JABY» en contextos educativos europeos más amplios, que tienen otras perspectivas pedagógicas, otras referencias culturales y que desarrollan otras prácticas socioeducativas.

Desde diversos lugares de análisis, esta investigación se sumó, entonces, a la perspectiva de la *pedagogía de la esperanza* y la democratización del saber de Freire para quien la construcción del conocimiento no es un evento estático ni un simple momento de transferencia de información, tampoco es “el discurso de los eruditos, llenos de citas. Es más bien el resultado del diálogo que parte de problematizar la realidad que se presenta retadora” (Freire, 1993, p.61).

Sin lugar a duda, revisar, problematizar e interpretar las realidades de las movilidades de Erasmus+ supuso un caudal importante de desafíos, pero también una andadura estimulada por la necesidad de comprender, desde las voces de sus participantes, la fuerza transformacional de sus impactos. Este fue el argumento que justificó la selección de la temática, motivó la alineación de los diversos intereses individuales y colectivos con el propósito de crear, en alianza comunitaria, una nueva base documental, una visión local que podría contribuir al desarrollo de experiencias de intercambio en otros

contextos educativos europeos y con otras líneas de investigación comprometidas con la innovación, la equidad e inclusión y la calidad de la educación.

2.1. Interés personal en la temática

Esta investigación surge del cruce de dos caminos, caminados recorridos de manera paralela durante algunos años, y que convergieron de manera inesperada en las semanas de confinamiento, a causa de la pandemia iniciada en la primavera de 2020.

Por un lado, me encontraba en un punto difícil, en el que, tras varios años de un viaje académico no exento de obstáculos, imprevistos y descansos, el sentido de la investigación de mi doctorado y tesis se había ido desdibujando, habiendo agotado ya gran parte del tiempo otorgado formalmente para este proceso. En el año 2005 inicié mis estudios de doctorado, con un tema claro en el que profundizar y aportar evidencias científicas, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje (CdA), y las Actuaciones Educativas de Éxito que se desarrollaban ya en un número significativo de centros educativos en España. Si bien el tema sigue siendo apasionante y necesario, el proceso académico se vio afectado por cuestiones principalmente personales, que tuvieron impacto tanto en mi tiempo disponible, como en el sentido y la motivación para continuar con el trabajo de formación e investigación. Entre los acontecimientos positivos destaca, sin duda, la maternidad y un cambio de rumbo profesional, entre los años 2007 y 2012, y entre los negativos, la pérdida, por fallecimiento, en dos momentos diferentes, de dos tutores excepcionales de doctorado y tesis, Florentino Sanz “Floro” (2007), en la UNED, y José Juan Barba (2016), en la Universidad de Valladolid. Tras quince años desde el inicio del proceso de doctorado, en los primeros meses de 2020, el proyecto inicial de investigación, había perdido nitidez y parte de su sentido.

Por otro lado, en el centro educativo en el que trabajo, el Colegio JABY, la situación provocada por la pandemia había venido a acelerar un cambio de fase en el proyecto de internacionalización que estábamos desarrollando, de manera colectiva con el resto de la comunidad escolar. Hace diez años llegué al Colegio JABY, para formar parte del claustro docente de primaria, y con el compromiso de liderar el proceso de implantación del proyecto bilingüe en el centro, comenzando con los primeros cursos de primaria, que pronto iniciaría su crecimiento de línea 1 a línea 2, y con una proyección global, que incluía todas las etapas educativas. Tras los primeros pasos en el diseño e implementación del proyecto bilingüe, y analizando sus posibles debilidades futuras, relacionadas con el contexto del centro, donde las posibilidades de establecer interacciones en una segunda lengua era bajas, consideramos, junto con el equipo

directivo y la gerencia del centro, que la participación en proyectos europeos, que facilitasen la movilidad del alumnado y el profesorado, y su contacto y trabajo colaborativo con personas de otros países europeos, era una buena oportunidad de fortalecer el incipiente proyecto bilingüe, fomentando el uso del inglés como segunda lengua en situaciones reales y significativas, y facilitando también un primer contacto con otras lenguas europeas, desde un enfoque multilingüe.

Tras un primer intento, en el que el centro se incorporó como socio a una propuesta de proyecto ya elaborada, que no consiguió la puntuación suficiente para obtener financiación por parte del primer programa Erasmus+ (2014-2020), se valoró, junto con el resto de los socios, escuelas de Italia, Polonia y Reino Unido (Gales), que fuese el Colegio JABY quien asumiese la coordinación de la propuesta, realizando las mejoras y ajustes necesarios, para su presentación en la siguiente convocatoria, en 2015... y esto cambió de manera irreversible, el futuro internacional del colegio, y supuso, por mi parte, la asunción de la coordinación de ese primer proyecto Erasmus+, a los que seguirían otros seis en los siguientes seis años, en cuya coordinación participé de manera directa, junto con otros compañeros y compañeras.

Durante este período vimos la potencialidad del impacto que los proyectos podían tener en el centro, y la necesidad de que fuesen proyectos inclusivos, participativos, y vinculados con las líneas estratégicas de cambio, que desde el Colegio JABY se habían planteado dos cursos atrás, más allá del proyecto bilingüe, que había incentivado su inicio. Si bien los proyectos Erasmus+ siguen teniendo una conexión clara con el proyecto bilingüe del centro, tanto en el ámbito del inglés como segunda lengua, incluso en la inclusión del italiano como cuarta lengua, así como en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, en los años que comprenden esta investigación, se han utilizado también para reforzar el resto de los grandes proyectos del centro, como son: el proyecto TIC, el proyecto de cambio organizativo, el proyecto de formación del profesorado, o el proyecto de mejora de la comprensión lectora.

Volviendo al cruce de caminos inicial, la pandemia llegó en un momento de crecimiento casi exponencial de los proyectos Erasmus+, que hacía pensar en un cambio de fase en su desarrollo, con un cambio organizativo que garantizase una gestión de calidad de los mismos. Las consecuencias de la pandemia, con las restricciones, los miedos, los cambios organizativos, etc., no solo aceleraron un cambio de fase, sino que fragilizaron, de alguna manera, la continuidad del proyecto de internacionalización, principalmente articulado a través del desarrollo de proyectos Erasmus+, de movilidad de alumnado, profesorado y otro personal del centro, así como

de familiares que ya participaban como voluntarios en las aulas, en las Actuaciones Educativas de Éxito que se llevan a cabo en el centro.

En esas semanas de paréntesis e incertidumbre, vimos clara la necesidad de reforzar y reilusionar a la comunidad escolar en torno a futuros proyectos, y aprovechar los meses que nos quedaban, más de los que inicialmente se preveían, para recordar desde la interacción, sistematizar, analizar, reconocer los esfuerzos y las implicaciones, y recrear el sentido de todas las experiencias vividas y los aprendizajes realizados gracias a los proyectos Erasmus+, identificando y valorando las transformaciones que, como comunidad escolar, se estaban realizando.

Y fue en esos días, en los que, hablando con Luis, uno de mis directores de tesis, hice el cambio, y la tesis recobró todo su sentido, volviendo a ser una herramienta de aprendizaje y transformación.

Las siguientes semanas fueron intensas, convirtiendo, como decía Freire, las dificultades en posibilidades, aprovechando el tiempo impuesto por el confinamiento para la lectura, el análisis y la revisión documental; y la tecnología con la que el centro contaba para hacer gran parte de las entrevistas a través de ZOOM y de MEET, con algunos encuentros en persona, cuando fueron posibles. La respuesta de todas las personas con las que se contactó fue maravillosa, y las interacciones estuvieron cargadas de alegría, sentido y esperanza.

Los resultados de la tesis muestran cómo la participación de toda la comunidad escolar en los proyectos Erasmus+, tanto en las movilidades a otros países, como en la acogida de alumnado y profesorado europeos en el centro, así como las actividades con dimensión internacional e intercultural que atraviesan los proyectos, tienen un claro impacto y suponen una transformación y mejora en varias dimensiones, y en todos los actores de la vida escolar.

El proceso de investigación, más allá de los resultados formales a los que ha llegado, ha respondido también a las necesidades del centro en el momento y en las circunstancias que se vivían, siendo uno de los motores que han asegurado la continuidad y el crecimiento del proyecto de internacionalización, actualmente convertido ya en el Plan Erasmus+. Además, el trabajo de campo y la posterior publicación parcial de algunos resultados, así como la presentación de este trabajo de tesis, cumple también con el objetivo de reconocer y dar a conocer la implicación y el trabajo que tantas personas han realizado y realizan en el colegio para mejorar la calidad de la educación que se ofrece a todo el alumnado.

3. Estructura de la investigación

La estructura de esta investigación se ordenó en seis capítulos que contienen varios títulos de distinto nivel, precedidos por el índice general, los índices de tablas y figuras, y un breve listado de abreviaturas y acrónimos útiles para localizar significados relevantes del estudio. Entre estos aspectos introductorios se incluyen elementos clave, como la presentación del estudio, las claves que justificaron la selección de la temática, la relevancia y el contexto en el que se sitúa la investigación, y los objetivos que dirigen las movilizaciones del Programa Erasmus+. Además, se realiza una aproximación a la situación objeto de estudio, se presenta una breve descripción de los estudios previos, y se especifican las preguntas problematizadoras desde las que emergieron los objetivos de investigación.

La secuencia de estos primeros apartados sirve para preparar los sucesivos desarrollos en el marco de las finalidades de la investigación, para establecer vínculos con diversos ámbitos, y para delimitar la naturaleza de los capítulos de la investigación en los que se develan y entrecruzan diversas posturas de análisis y desde los que afloran reflexiones, conclusiones y prospectivas.

En el segundo capítulo se hace un recorrido histórico por el desarrollo del Programa Erasmus, desde su origen hasta el año 2020, año que cierra y delimita la extensión de la investigación, así como por la internacionalización educativa y los beneficios de las movilizaciones para el alumnado, el profesorado, el centro educativo y las familias. Se hace énfasis en definiciones y aspectos clave en torno al impacto del Programa en el desarrollo de las competencias del alumnado, en la formación permanente de los docentes y en las transformaciones que origina en la cultura escolar, en la identidad europea, en el currículum, y el cambio organizacional, entre otros aspectos.

En el tercer capítulo se establecen el marco metodológico, dentro del cual se desarrollaron los diversos escenarios y fases de la investigación. Se exponen las razones que justificaron la adopción del paradigma interpretativo, los métodos propios al enfoque cualitativo de investigación, y las aportaciones que provienen del enfoque comunicativo. Asimismo, se da cuenta de todos aquellos recursos digitales, instrumentos de recolección de información, exploradores académicos, fuentes de consulta, y el procedimiento realizado, para conjuntar la revisión bibliográfica y el estudio de caso en el itinerario metodológico de esta construcción doctoral. Finalmente, se destaca la naturaleza fenomenológica, hermenéutica, y comunicativa-crítica que sustenta y dan sentido de fiabilidad a la investigación.

En el cuarto capítulo se organizan la diversidad de percepciones de las personas entrevistadas, así como la información recolectada desde la observación participantes y el análisis documental, organizando todas las aportaciones en categorías y subcategorías de análisis, destacando los impactos transformadores que el desarrollo de proyectos Erasmus+ ha tenidos en la comunidad (actores) educativa y la organización escolar. Las categorías y subcategorías utilizadas para la presentación de los resultados incluyen; competencias, como la autonomía, la identidad europea, el intercambio de experiencias, creación de redes, la formación del profesorado y la planificación estratégica, entre otras dimensiones.

El quinto capítulo se ha destinado al diálogo y el contraste de las diversas ideas clave emergidas en la investigación, planteamientos similares y contrapuestos, reflexiones críticas, perspectivas de análisis derivadas de los referentes teóricos, y la construcción interpretativa dialógica que realizaron las personas participantes.

El sexto y último capítulo es en el que se exponen las ideas conclusivas y las prospectivas emergentes. Los desarrollos de este capítulo se organizan atendiendo a los objetivos específicos de la investigación, ensanchando la libertad interpretativa de la investigadora para hacer un abordaje más amplio de las preguntas problematizadoras iniciales y para delinear prospectivas que pueden incentivar otras investigaciones académicas que graviten en torno a esta temática.

El apartado final de la investigación se reserva a la sistematización de todos los datos bibliográficos que identifican a los textos consultados y utilizados, teóricos, metateóricos, legales, fuentes y materiales procedentes de diversos sitios web. Para estos fines, se ordenan las referencias bibliográficas conforme al estilo de la Norma APA 7. Finalmente, se adjuntan diversos anexos que son útiles para ahondar en los contenidos de información de varios capítulos de la investigación, ya que aportan valor testimonial y favorecen la lectura comprensiva de los argumentos planteados.

4. Delimitación del área de estudio

El acercamiento al tema de esta investigación se ha realizado desde diversas perspectivas, convergentes en la temática central de las transformaciones en las movilidades Erasmus+. Estas perspectivas han generado líneas paralelas de análisis reflexivo e interpretación crítica, que pueden interesar a otros ámbitos de actuación educativa.

La dinámica de la revisión documental de esta investigación y la parte empírica desde las experiencias y percepciones de las personas involucradas en el proceso de transformación estudiado, tienen conexiones con la interculturalidad, la identidad europea, la cultura escolar, el cambio organizacional, las competencias lingüísticas, socioculturales y educativas, y el trabajo cooperativo igualitario, y tiene a su vez vínculos con los intereses las y los profesionales de la psicopedagogía, la sociología, la educación social, la pedagogía y la investigación, ocupados en analiza y trasladar nuevos conocimientos, aproximaciones, definiciones y realidades al desarrollo profesional docente y la comunidad educativa.

La investigación está centrada en las etapas educativas de primaria y secundaria que se imparten en un centro escolar específico, ubicado en la Comunidad Autónoma de Madrid, en las que participan niñas, niños y adolescentes con edades comprendidas entre los 6 y 16 años, con perfiles socioeconómicos y necesidades educativas diversas, que reflejan la diversidad del contexto local donde se encuentra el centro educativo. Se ha contado con gran parte de los agentes sociales de la educación: profesorado, personal administrativo y de servicios, equipo directivo y familias, en un ejercicio de inclusión investigativa, con el objetivo de aportar calidad y sostenibilidad a la investigación. Por estas razones, el conocimiento construido colaborativamente en esta investigación puede extenderse a otros escenarios técnicos, profesionales y humanos en el ámbito educativo.

Por otra parte, las construcciones y hallazgos que emergieron al triangular todas las fuentes de información, podrían ser transferibles a otros contextos escolares europeos en los que se desarrollan proyectos de movilidad Erasmus+, tanto para analizar y contrastar las particularidades de cada experiencia, como para extraer aprendizajes y referencias de actuación que aporten otra perspectiva para la mejora de los proyectos internacionales en los que participan. Además, sería una posible línea de análisis, para las personas interesadas en la evolución del espacio común europeo de educación, cotejar y contrastar diversas experiencias Erasmus+ para reforzar posiciones y líneas de actuación que redunden en el logro de la escuela inclusiva, europeísta y sostenible, que es una de las metas de la Agenda de Educación 2030 y la Estrategia Europea de Desarrollo Sostenible.

Especialmente, los desarrollos de esta investigación constituyen materiales de interés para personas cuyo ejercicio profesional está vinculado a labores directivas, al liderazgo pedagógico y al desarrollo de la dimensión internacional y europea de los centros educativos. En este sentido, el objetivo del estudio de caso presentado, puede constituirse en una pieza que contribuya con otras visiones y estudios alineados con la

puesta en marcha de estrategias educativas colaborativas, la innovación, la dimensión social y comunitaria de la educación, y la movilización en pro de una escuela europea desde y para la inclusión.

5. Trama de investigaciones previas

La literatura educativa sobre la internacionalización de la educación primaria y secundaria no es especialmente cuantiosa. Orientando el foco hacia experiencias concretas enmarcadas en el actual programa Erasmus+, y sus versiones precedentes, se encontraron publicaciones, aunque sólo un número reducido podrían incluirse en el marco de publicaciones de rigor científico, arbitradas y/o avaladas.

Teniendo en cuenta esta limitación, la construcción de la trama teórica ha seguido un camino alternativo, partiendo de los diferentes informes que, sobre los impactos del programa Erasmus+ en la educación escolar, han realizado varias Agencias Nacionales del Programa Erasmus+ en países como Noruega, Francia, Lituania o Finlandia. Si bien estos documentos son, en mayor medida, informes realizados a partir de la sistematización y análisis de los resultados de diversos cuestionarios, y pueden sobresalir ciertas debilidades a la luz de los criterios del rigor científico, han sido claves para trazar líneas de profundización e indagación en todos los episodios de esta investigación desde una perspectiva cualitativa. A estos documentos se agregaron informes oficiales editados por la Comisión Europea, como las Guías del Programa que anualmente se publican con actualizaciones y cambios que el programa va incorporando.

Para profundizar en las características que conlleva la internacionalización en el ámbito educativo, se realizó un primer acercamiento desde la tesis doctoral de Crystal Vaught «The Internationalization of K-12 Education: A Case Study of an International School in the Asia-Pacific Region» del año 2015, y las investigaciones de autores referentes clave en este ámbito como Philip Altbach, Hans de Wit y Jane Knight. En la trama de investigaciones destacan las revisiones documentales que sobre la internacionalización de la educación han realizado Dolby y Raham (2008), y de Wit (2019).

Por otra parte, el marco metodológico de esta investigación se ha sustentado en autores referentes del paradigma cualitativo de investigación, y en concreto, del estudio de casos, entre los que destacan Denzin (1994), Lincoln y Guba (1985) y Flick (2012), Stake (2010) y Yin (2009). En este orden de ideas, primaron los referentes del enfoque comunicativo crítico como Gómez, Puigvert y Flecha (2011), Gómez y Díez –Palomar (2009), y diversas investigaciones desarrolladas desde el Centro de Investigación para

la Superación de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona, de autores como Flecha, Vargas, y Dávila (2004). Parte de las investigaciones del CREA, en concreto aquellas vinculadas al proyecto de investigación, «INCLUD-ED Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education», financiado por el «VI Programa Marco de la Unión Europea», se convirtieron en valiosos pilares teóricos para la aproximación a las realidades de la formación y participación de las familias en los centros escolares.

En relación al proceso de elaboración de esta producción doctoral, se hizo un ejercicio de inclusión de aportaciones de investigadores de diversos países miembros de la Unión Europea y de artículos científicos que bordean y agregan valor a la temática de estudio, entre estas aportaciones debemos contar trabajos monográficos publicados por instituciones universitarias. En esta trama de investigaciones también destacan las de Byram (2012) vinculada a la internacionalización y el aprendizaje de las lenguas, la de Mapp (2012) que hace un abordaje del desarrollo de la adaptabilidad cultural en las movilidades internacionales, y el texto de Preuss (1995), que apunta su mira de análisis hacia la identidad europea y el sentido de pertenecía europeísta. En el ámbito estatal han sido importantes los trabajos de Imbernón (2007;2014), Bolívar (2000) y, que dieron significados e impulsos a esta investigación doctoral fueron los de Imbernón (2007), y Bolívar (2000) sobre la formación permanente del profesorado y la organización escolar, junto al manual publicado, en el año 2012, por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, «Evaluación diagnóstica. Competencia para la autonomía e iniciativa personal: marco teórico», en el que se desarrolla el tema de la autonomía e iniciativa personal del alumnado.

6. Preguntas problematizadoras y cuestiones emergentes

Al planeamiento de esta investigación le antecedieron situaciones personales y académicas, reflexivas e informales, en las que se valoraron las oportunidades y desafíos que suponían los proyectos de movilidad Erasmus+. En la ecuación para una investigación con estudio de caso, Yin (2002) prevé un escenario de dudas y preguntas, que se acompaña, generalmente de proposiciones, de la unidad de análisis, de la lógica que vincula los datos de información a las proposiciones y los criterios para interpretar los resultados del estudio. Con esta perspectiva coincide, además, Stake (1995), cuando destaca la importancia de estas preguntas problematizadoras dentro de la estructura conceptual de la investigación.

Por estas razones, el tránsito por las diversas fases de la investigación fue antecedido y, en buena manera, estimulado, por preguntas que problematizan las

situaciones formativas que experimentan los agentes de la educación, y por cuestiones emergentes que abren nuevos escenarios de discusión en la cotidianidad de la experiencia docente, relacionadas, p. ej., con la movilidad como factor de cambio transformador, o con los efectos intangibles de la cooperación entre centros escolares y las personas que integran la comunidad escolar.

De esta manera, orientando el análisis entre experiencias de vida y tramas conceptuales, emergieron las siguientes interrogantes sobre el fenómeno objeto de estudio:

¿Qué valoraciones hacen los diversos colectivos del centro educativo respecto de las experiencias de aprendizaje de Erasmus+?

¿Qué impactos ha causado Erasmus+ en las dinámicas de la vida personal, académica y profesional de estos colectivos?

¿Cuáles son los factores transformadores de las movilidades del alumnado (Acción clave 1), y movilidades del profesorado (Acción clave 2), que identifican estos colectivos?

¿Se pueden identificar los factores que han incidido en las transformaciones como buenas prácticas del proyecto de internacionalización?

¿Qué debilidades y limitaciones se han detectado y cómo se superaron? ¿Cuáles son los principales aprendizajes?

Estas preguntas problematizadoras no sólo dan cuenta del interés investigativo por co-interpretar las temáticas, sino que dieron paso al diseño y enunciado de los objetivos, que marcaron la orientación y el destino de la investigación.

7. Objetivos de la investigación

7.1. Objetivo general

Identificar y valorar las transformaciones en la comunidad escolar, fruto de la participación en diversos proyectos internacionales Erasmus+ de movilidad escolar y profesional.

7.2. Objetivos específicos

Del objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar, en la literatura preexistente, los aspectos históricos clave, los marcos de actuación y los propósitos transformacionales del programa Erasmus+ 2015-2020.
2. Conocer y analizar la valoración que los diferentes colectivos de la comunidad escolar realizan en relación a los proyectos de movilidad internacional.
3. Explorar las experiencias transformadoras personales e institucionales que identifican las personas participantes en los proyectos del programa Erasmus+.
4. Relacionar las transformaciones realizadas y el desarrollo de los proyectos Erasmus+ en el centro educativo.
5. Identificar y analizar los aspectos organizativos que han resultado claves en el caso estudiado para la consecución de logros.

8. Contexto de la investigación

8.1. Descripción de la unidad de análisis C.C. Colegio JABY

La investigación tuvo como unidad de análisis el C.C. Colegio JABY, fundado en el año 1967, y localizado en la calle Cristo, nº 24, del municipio de Torrejón de Ardoz, en la Comunidad Autónoma de Madrid (véase la Figura 1). En esta institución, concertada y laica, se ofrecen cuatro niveles de educación reglada: infantil (segundo ciclo), primaria, secundaria obligatoria y bachillerato (privado), que se complementan con diversos proyectos, como el proyecto tecnológico CURIOSITIC en todas las etapas educativas, basado en el uso del iPad como herramienta de aprendizaje (iPad1:1), el aprendizaje basado en proyectos en la etapa de infantil, y el proyecto bilingüe en las etapas de infantil y primaria, a través de la metodología AICLE/CLIL.

Figura 1.

Imagen de la unidad de análisis C.C. Colegio JABY



Nota. Recuperado de "Presentación" por C.C. Colegio JABY, 2022, <http://www.colegiojaby.com/>

Es un centro de línea 2 desde el primer curso de Infantil (3 años) a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y cuenta con línea 1 en los dos cursos de Bachillerato. En la actualidad, el centro educativo tiene una plantilla de 54 profesionales docentes que imparten clases a niñas, niños y adolescentes de varios barrios de la localidad, especialmente de los más cercanos. En consecuencia, el perfil socioeconómico del alumnado refleja esa diversidad social, cultural y económica de la población que vive en el municipio.

Respecto a la diversidad, ésta se expresa tanto en la escolarización de alumnado de origen chino, rumano y latinoamericano, principalmente, como en la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales. Ante esta realidad, el colegio cuenta con un equipo de orientación de jornada completa integrado por tres profesionales.

Las distintas etapas se organizan a través de diferentes niveles de coordinación, desde la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), que incluye al equipo directivo, los responsables de todas las etapas, y las personas coordinadoras del Proyecto Bilingüe, de los Departamentos de secundaria, del Proyecto TIC y del Proyecto de Internacionalización.

Estas iniciativas pedagógicas pretenden convertir al C.C. Colegio JABY en un centro educativo bilingüe de vanguardia, con metas vinculadas a la excelencia académica y la inclusión, sustentadas en una formación integral, técnica, humanística y social, basada en valores como implican respeto, responsabilidad y cultura del esfuerzo. Por otra parte, como centro bilingüe, forma parte de la red de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid en las etapas de Infantil y Primaria, y desarrolla un proyecto bilingüe propio en la etapa de Secundaria y de ampliación del inglés en Bachillerato.

El aprendizaje de las diversas lenguas aparece en el proyecto de centro (PEC) como una de las claves para lograr las metas educativas en un mundo cada vez más globalizado e interconectado. Esta expectativa educativa se traslada al profesorado y otros profesionales del centro debido, principalmente, a la importancia de la competencia lingüística para el trabajo intercultural y el establecimiento de redes de colaboración e intercambio de experiencias con profesionales de otros países de la Unión Europea.

La población estudiantil alcanza un número estimado de 650 niñas, niños y jóvenes que pueden, en algún momento de su itinerario escolar, convertirse en participantes de las movilizaciones que forman parte del proyecto de internacionalización del centro. El proyecto de internacionalización, articulado a través del Programa Erasmus+, se ha posicionado como una prioridad para insertar a la institución y su comunidad escolar en

el escenario educativo europeo, conectar a los agentes de la educación con líneas de trabajo relacionadas con la calidad y sostenibilidad educativa, y facilitar que la experiencia educativa del programa Erasmus+ tenga un impacto positivo en la gestión de la diversidad cultural, la comunicación intercultural y plurilingüística, y en el aprovechamiento de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje.

Para el logro de estas metas, en el C.C. Colegio JABY se han diseñado y desarrollado diversos proyectos dentro del programa Erasmus+, dirigidos al intercambio de buenas prácticas (KA219/KA229, en adelante) y a la formación del profesorado (KA101, en adelante). Todos estos proyectos se han sustentado en ejes que son prioritarios para el centro educativo respecto del cambio metodológico de la enseñanza y el aprendizaje, la puesta en valor del bilingüismo y la interculturalidad, la incorporación tecnológica en el aula (uso del iPad), y el aprendizaje desde el enfoque integrador e interdisciplinario *STEAM*.

Estos proyectos se han llevado a cabo con otras veinte (20) instituciones del escenario educativo común europeo, dando como resultado la movilidad de profesionales docentes, personal administrativo y de servicios, alumnado y familiares implicados con la labor educativa del C.C. Colegio JABY.

En el curso escolar 2012-2013 el colegio inició un importante proyecto de transformación metodológica, organizativa y tecnológica, cuyos principales ejes fueron:

- a) La formación lingüística, en segunda y tercera lengua, de toda la comunidad educativa.
- b) Las nuevas tecnologías y el cambio metodológico.
- c) La formación permanente del profesorado y del personal de administración y servicios.
- d) La internacionalización.

Respecto al innovador proyecto iPad 1:1 (CURIOSITIC), su implantación en todas las etapas educativas se alineó con los propósitos de la alfabetización tecnológica del alumnado, el uso útil de nuevas tecnologías para el aprendizaje curricular y para la internacionalización del centro, al mejorar la comunicación del alumnado y el trabajo docente colaborativo con diferentes centros europeos.

Por otra parte, el Proyecto de Internacionalización que incluye el Plan de Desarrollo Europeo, se ha constituido en eje fundamental de la programación y la organización del centro escolar. El proyecto, asentado en las etapas de primaria y secundaria, empieza su andadura para la participación de infantil y bachillerato, principalmente con la movilidad de profesorado, en el curso 2020/21.

En esta dinámica de trabajo, el centro ha iniciado una pequeña red estable de socios con los que fomentar el trabajo colaborativo, la construcción conjunta de proyectos y el intercambio de experiencias de éxito, facilitando que la movilidad internacional para la enseñanza y el aprendizaje forme parte de la estructura organizativa de manera estable, y sea fácilmente accesible para toda la comunidad educativa.

En el periodo de tiempo comprendido entre los años 2015 y 2020, en el que se enmarca esta investigación, el profesorado y el alumnado del centro educativo se ha incorporado a las diversas actividades locales que forman parte de los proyectos Erasmus+, que incluye los intercambios escolares con otras instituciones educativas (fuera del programa Erasmus+), y actividades de acogida de docentes Erasmus+ que han realizado experiencias de desarrollo profesional y de liderazgo (*job shadowing*) en este municipio de Madrid.

Estas iniciativas han contribuido con la formación permanente del profesorado y a la mejora de la calidad de la práctica educativa, debido a que la internacionalización se ha convertido en factor clave para coordinar e impulsar las metas planteadas por la organización.

8.2. Objetivos del Programa ERASMUS+

Desde sus inicios, en el año 2015, los diversos proyectos de Erasmus+ se han diseñado, articulado y desarrollado en consonancia con objetivos específicos relacionados con los temas centrales de cada proyecto. En este sentido, las metas de cada proyecto Erasmus+ se han alineado con la movilidad educativa, la cooperación para el aprendizaje formal e informal, la participación activa de la comunidad educativa, la innovación metodológica, y transformación de la organización escolar.

Con base a las prioridades del programa Erasmus+, los objetivos de los proyectos fueron los siguientes:

- a) Fomentar el conocimiento del patrimonio cultural europeo, así como los valores de igualdad en la diversidad, la solidaridad, el respeto a los Derechos Humanos, y la sensibilidad medioambiental (KA120)².
- b) Fomentar las estrategias y actitudes necesarias para gestionar positivamente la interculturalidad, para impulsar la iniciativa y autonomía del alumnado, y el desarrollo de su identidad europea (KA120).

² Nota de la investigadora. Se puede comprobar a qué proyecto pertenece cada uno de los códigos que aparecen entre paréntesis en la Tabla 8, que contiene los documentos del Análisis Documental.

- c) Promover la adquisición de habilidades y competencias para mejorar los resultados en Matemáticas y Ciencias, a través de una enseñanza eficaz e innovadora (STEAM).
- d) Fomentar el desarrollo de competencias sociales, cívicas, interculturales, la alfabetización mediática y el pensamiento crítico (STEAM Link).
- e) Compartir buenas prácticas y estrategias de éxito para la participación de las familias y la comunidad (SEAS).
- f) Promover la inclusión social, fomentando el éxito educativo de todos y la participación de toda la comunidad escolar en este objetivo (SEAS).
- g) Compartir buenas prácticas y estrategias de éxito relacionadas con la metodología CLIL/AICLE, y el bilingüismo en general (CLIL).

Respecto a los objetivos estratégicos directamente relacionados con los ejes del Proyecto de Internacionalización, se establecieron los siguientes:

- a) Mejorar el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística, impulsando el aprendizaje de segundas y terceras lenguas extranjeras, desde un enfoque multilingüe e inclusivo (KA120).
- b) Profundizar en el desarrollo profesional de las personas que trabajan en el C.C. Colegio JABY con una dimensión europea, enriqueciendo las prácticas educativas junto con otros profesionales europeos (KA120).
- c) Profundizar en el intercambio y transferencia de buenas prácticas, y establecer redes estables de colaboración y desarrollo de proyectos comunes con escuelas europeas (KA120).
- d) Mejorar las competencias de liderazgo de los responsables de proyectos y del equipo directivo (KA101.16).
- e) Promover métodos innovadores, desarrollar materiales y herramientas de aprendizaje, y utilizar eficazmente las TIC en la educación (STEAM).
- f) Impulsar y reforzar el uso de TIC y de metodologías de enseñanza activas, que pongan al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje, mejorando el éxito educativo de todos (KA120).

8.3. Movilidades ERASMUS+

Las movilidades Erasmus+ se consideran como desplazamientos locales y transfronterizos, de individuos y colectivos, para “brindar oportunidades de aprendizaje a las personas y apoyar la internacionalización y el desarrollo institucional de los centros

escolares y otras organizaciones en el ámbito de la educación escolar” (European Commission, 2022, párr.4)³, con el propósito de contribuir con la inclusión, equidad y calidad de la educación y fortalecer la identidad europea, la ciudadanía activa y la cooperación entre iguales.

En el período 2015-2020, el centro educativo ha participado, como coordinador o socio, en 7 proyectos Erasmus+, y se iniciaron otros tres en el año 2020, diseñando, en el mismo año, el proyecto estratégico para la acreditación Erasmus del centro. En estos proyectos se realizaron movilidades a escuelas infantiles, centros de educación primaria y secundaria, y centros de formación permanente del profesorado, de 15 países europeos (véase la Tabla 1). En el curso de estas movilidades Erasmus+, el alojamiento y estancia del alumnado de primaria y secundaria se realizó en las casas de familias de los centros de acogida, y el alojamiento de las personas adultas fue, mayoritariamente, en hoteles de las localidades de destino.

Tabla 1.

Periodos, proyectos y países destino

Fechas del proyecto	Nombre del proyecto	Código del proyecto	Países socios/ Destinatarios
2015-2017	Think Outside the Box	2015-1-ES01- KA219-016236	Italia, Reino Unido, Polonia.
2016-2018	Edu Care Fully	2016-1-IT02- KA219- 024483_5	Italia, Portugal, Alemania, Grecia, Letonia, Turquía.
2016-2018	Teaching and Learning Through Ipads / Tablets	2016-1-ES01- KA219-025472	Finlandia, Irlanda, Turquía, Polonia.
2016-2018	Plan de Innovación del centro a través de la internacionalización, las TIC, el bilingüismo y el cambio organizativo	2016-1-ES01- KA101-024431	Suecia, Irlanda, Reino Unido.
2017-2020			Polonia, Italia, Estonia, Grecia.

³ Información disponible en “Movilidad para alumnos y personal de educación escolar”, European Commission, 2022, <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/programme-guide/part-b/key-action-1/mobility-school>

	STEAM. Children Engineers Academy	2017-1-PL01-KA219-038281	
2018-2021	Implication of Families and The Community For Educational Success	2018-1-ES01-KA229-051039	Reino Unido, Portugal, Chipre.
2018-2021	Cambio metodológico y éxito educativo en el Colegio JABY	2018-1-ES01-KA101-049356	Malta, Irlanda, Italia, Reino Unido, Finlandia, Estonia.

En relación a las movilidades de los agentes educativos y el alumnado, se realizaron un total de 174 movilidades a estos países, que incluyeron: 69 movilidades de profesorado, 5 de personal de administración y servicios (PAS, en adelante), 87 de alumnas y alumnos, y 13 de familiares directos del alumnado (véase la Tabla 2).

Los proyectos Erasmus+ llevados a cabo incluyeron movilidades locales en las que se acogió, durante una semana, a alumnado y profesorado de los países socios. Como en las movilidades anteriores, el alumnado se alojó con las familias de acogida, y el profesorado en hoteles y, en algunos casos, en las casas de profesores del centro escolar.

Tabla 2.

Movilidades de la comunidad educativa del Colegio JABY por proyecto

Código del proyecto	Movilidad total	Movilidad docente	Movilidad PAS	Movilidad alumnado	Movilidad familiar
2015-1-ES01-KA219-016236	10	9	1	-	-
Edu Care Fully	23	14	-	9	-
2016-1-ES01-KA219-025472	28	10	-	18	-
2016-1-ES01-KA101-024431	9	9	-	-	-
2017-1-PL01-KA219-038281	59	14	1	44	-
2018-1-ES01-KA229-051039	38	7	2	16	13

2018-1-ES01-KA101-049356	7	6	1	-	-
Movilidades totales 2015-2020	174	69	5	87	13

En las actividades locales, junto con el alumnado y profesorado de otros países europeos, participó un número importante de estudiantes del centro, otros miembros de sus familias, y la mayoría de los profesionales del claustro. En muchos casos, además, tanto el profesorado como el alumnado visitante participaron en las actividades cotidianas en las aulas del centro.

CAPÍTULO II

TEJIDO TEÓRICO Y MAPA CONCEPTUAL

1. Internacionalización de la educación formal

Las líneas de investigación que se han desarrollado en el ámbito de la internacionalización en la educación y, en consecuencia, la literatura que se ha consolidado sobre esta temática, ese centra, principalmente, en la educación superior (Sahlin y Styf, 2019), con especial atención en los aspectos económicos, las políticas de internacionalización, el desarrollo curricular y del conocimiento (Altbach y Knight, 2007; Dolby y Rahman, 2008; Yemini, 2012).

En el contexto de estas investigaciones en la educación superior (Nolan y Hunter, 2012), y también en el conjunto de estudios realizados en otros niveles del sistema escolar (Heidemann, 2003; Holm-Larsen et al., 2002), se precisan como claves de éxito de la implementación de la internacionalización, el liderazgo, la participación del profesorado, el apoyo a las políticas de internacionalización, y la sostenibilidad financiera.

En este sentido, al referirse a las metas y objetivos principales de la internacionalización, la literatura preexistente hace especial hincapié en la instrumentalización de medidas que aseguren que todo el alumnado, incluso en el caso de personas que no realizan movilidades al extranjero, tenga la posibilidad de construir competencias orientadas a la globalidad, con dimensión internacional e intercultural (McGill y Matross, 2013).

1.1. Internacionalización de la educación. Definiciones

Las diversas aproximaciones conceptuales sobre la internacionalización de la educación pueden considerarse desde dos lógicas que hacen referencia a significantes y significados distintos. Por una parte, en un primer grupo se encuentran aquellas definiciones que consideran a la internacionalización de la educación como una consecuencia, pero también como necesidad del proceso de globalización (Altbach, 2004). En un segundo grupo, se aglutinan otras visiones que definen la internacionalización educativa como un flujo cultural que traspasa fronteras, facilita el entendimiento entre naciones y contribuye al avance del conocimiento (Svensson y Wihlborg, 2010).

Altbach et al., (2009), en el contexto de la «World Conference on Higher Education» realizada en los escenarios de la UNESCO, sitúan la internacionalización de la educación superior entre una:

[...] variedad de políticas y programas que las universidades y los gobiernos implementan para responder a la globalización. Por lo general, estos incluyen enviar a los estudiantes a estudiar en el extranjero, establecer un campus filial en el extranjero o participar en algún tipo de asociación interinstitucional. (p. IV).

En esta línea, la UNESCO incorpora a este marco de definiciones el concepto de educación internacional (Martínez, 2004), estableciendo que ésta es una educación para la cooperación internacional y la paz, que debe impregnar a todas las acciones y materiales del sistema educativo. Esta lógica ensancha el sentido, y también los propósitos, de la internacionalización de la educación. Por estas razones, De Wit et al., (2015), no se centran exclusivamente en la movilidad, sino que incluyen el currículo y los resultados de aprendizaje para definir la internacionalización de la educación como:

[...] el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la entrega de la educación (post secundaria), con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal, y para hacer una contribución significativa a la sociedad. (p.29).

Entre los antecedentes a estas definiciones destaca la realizada por Knight (2012), quien planteó una definición integral de internacionalización al considerar dos vertientes: la internacionalización en casa (*at home*) y la exterior (*abroad*). Lo sustantivo de esta definición fue el acento colocado tanto en la dimensión internacional del currículo como en la integración de la perspectiva internacional, global e intercultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Santos, 2018).

En este sentido, Knight (2012a), propuso cinco principios que servirían para aclarar el concepto y la práctica de la internacionalización en las instituciones de educación superior:

- a) La internacionalización debe respetar y complementar la dimensión local.
- b) La internacionalización es un proceso adaptable al perfil de cada institución o país.
- c) En el proceso de internacionalización hay beneficios, riesgos y consecuencias no planificadas.
- d) La internacionalización no es un fin en sí misma.
- e) Globalización e internacionalización son diferentes, pero están asociadas.

Por otra parte, en el escenario de la educación escolar, Heidemann (1999) introduce otras variables en su definición de internacionalización al delimitarla como un “proceso

de transformación que tiene lugar cuando la cooperación transnacional tiene influencia en la escuela” (p.8). Desde la postura de Heidemann (1999), la internacionalización de las escuelas contiene propósitos y significados dirigidos tanto al desarrollo de actividades internacionales como a transformaciones en la estructura de la organización escolar.

Posteriormente, esta definición de Heidemann (1999) encontró algunos ecos en las aportaciones de Yemini y Dvir (2016), autores que caracterizan a la internacionalización de la educación como un proceso dinámico y multidimensional, que cambia según la época, los países y las instituciones involucradas, y que se da en diferentes niveles educativos.

1.2. Breve historia de la internacionalización de la educación

Al indagar en el recorrido histórico de la internacionalización de la educación encontramos que, en la literatura encontrada, ésta se centra principalmente en el mundo occidental, y está íntimamente ligada a la historia del nacimiento y desarrollo de las universidades. Por estas razones, la internacionalización en educación tiene un recorrido más amplio en el ámbito de los estudios superiores, y una menor presencia educativa e investigadora en el ámbito de la educación secundaria, y en las etapas de primaria y educación infantil, pese al impulso que en los últimos años han dado diversos programas institucionales, como el Erasmus+ en el contexto de la Unión Europea.

La creación del estado moderno entre los siglos XV y XVI, trajo aparejado el concepto de internacionalización y la creación de las primeras universidades europeas. No obstante, en la literatura sobre el Mundo Antiguo encontramos evidencias de espacios de «educación superior» que reunían entre sus aprendices y docentes a poetas, escritores y científicos de orígenes geográficos y culturales diversos. Entre estos espacios de «educación superior» destacan la Academia de Platón (López y García, 2005), en Atenas, activa con interrupciones durante 916 años, hasta el 529 d.C.; el *Museion* de Alejandría (Berti y Costa, 2009), fundado por Ptolomeo I en el siglo III a.C., que incluía la Biblioteca de Alejandría; la Escuela de Antioquía (Blázquez, 2001), fundada por Luciano de Samosata en el 312 d.C., y el *Pandidakterion* en la antigua Constantinopla (Markopoulos, 2013), que tiene su origen con Constancio II en el 320 d.C.

En la Edad Media, y hasta el siglo XII, la educación superior se concentraba y proporcionaba en las escuelas monásticas y en las escuelas catedrales, recintos que tuvieron su época de esplendor en los siglos IX y X, porque las enseñanzas que se impartía en algunas de ellas, a cargo de eruditos reconocidos de la época, atraían

alumnado de lugares lejanos (Relancio, 2007). Aunque estas escuelas principalmente estaban destinadas al clero, contaban con la asistencia de personas seglares debido a la carencia de otras instituciones educativas en la época. A finales del siglo XII y principios del siglo XIII surgieron los «Estudios Generales», y las escuelas más importantes se convirtieron en «*studium generale*», cuyos títulos eran otorgados por papas, emperadores o reyes que, posteriormente, se convertían en mecenas de los mismos, aportando rentas para su mantenimiento.

Habitualmente, reseña Rasdall (1895), los «Estudios Generales» debían cumplir tres condiciones fundamentales: a) estar abiertos a estudiantes de cualquier procedencia geográfica, b) impartir enseñanza superior en alguna de sus escuelas o facultades, y c) contar con diferentes maestros para cada uno de los objetos de enseñanzas. Además, era una práctica común que los educadores más reconocidos se desplazaran a otros estudios generales para compartir conocimientos, experiencias reveladoras y documentos.

En el tránsito de los siglos XIII y XIV europeos, varios de estos «Estudios Generales» se convierten en universidades (título que se registra hacia 1254), y en el siglo XV este título de Universidad se extiende a las instituciones docentes superiores. Por estas razones, Altbach y de Wit (2015) consideran que desde estas épocas se puede hablar de una especie de espacio europeo de educación superior, por la movilidad de eruditos (docentes) y estudiantes, así como por el uso de una lengua común, el latín. Con estas consideraciones coincide Ridder-Symoens (1992), autor que nos presenta un diagrama de esta internacionalización educativa, con estas palabras:

El uso del latín como lengua común y de un programa de estudio uniforme y un sistema de exámenes permitió a los estudiantes itinerantes continuar sus estudios en un “studium” tras otro y aseguró el reconocimiento de sus títulos en toda la cristiandad. Además de sus conocimientos académicos, se llevaron a casa una serie de nuevas experiencias, ideas, opiniones y principios y puntos de vista políticos. Además, y esto es importante, trajeron manuscritos y, más tarde, libros impresos. Se habían familiarizado con las nuevas escuelas de expresión artística y con las condiciones de vida, las costumbres, los modos de vida y los hábitos de comer y beber, todos desconocidos hasta entonces. Como la mayoría de los eruditos itinerantes pertenecían a la élite de su país y luego ocuparon altos cargos, estaban bien situados para aplicar y difundir sus conocimientos recién adquiridos. Las consecuencias de la peregrinación académica fueron, de hecho, desproporcionadas con el número

numéricamente insignificante de estudiantes migrantes. (Ridder-Symoens, 1992, pp.302-303).

Esta eclosión de universidades europeas a lo largo del siglo XV aumenta el número de estudiantes universitarios, pero, como efecto inverso, también reduce la movilidad, al estar las universidades más cercanas a los lugares de origen de los maestros y el alumnado. En consecuencia, describe Ridder-Symoens (1992), “los verdaderos eruditos itinerantes, los que atravesaron Europa, fueron pocos, la mayoría jóvenes con ganas de continuar sus estudios en un ámbito internacional, en universidad de renombre y en disciplinas no enseñadas en sus propias escuelas” (p.287).

Posteriormente, en el transcurso del siglo XVI, otros fenómenos sociales, políticos y religiosos, como la Reforma y la Contrarreforma, tuvieron un impacto negativo en la movilidad académica europea (Ridder-Symoens, 1996), debido a que las universidades extranjeras eran “fuentes de contaminación religiosa y política” (Ridder-Symoens, 1996, p.418). A la par, se sucedieron fenómenos de orden económico y financiero que afectaron la movilidad de los estudiantes, por las pérdidas que suponían para las ciudades y universidades emisoras. A pesar de ello, hasta 1700, aproximadamente, la movilidad de los estudiantes fue un elemento importante de la vida universitaria y continuó influyendo en la vida intelectual y política de Europa (Ridder-Symoens, 1996).

La mayoría de las universidades europeas, en los siglos XVIII y XIX, adoptaron idiomas nacionales para la instrucción llegando, en algunos casos, a prohibir estudiar en el extranjero, lo que las hizo menos internacionales. Por otra parte, de Wit y Merx (2012), agregan que “la educación superior al estilo europeo se expandió a otras partes del mundo, en parte impulsada por el colonialismo, utilizando modelos nacionales europeos y lenguas europeas” (p.45). En estos períodos, la educación llegó a caracterizarse por tres aspectos claves: a) la difusión de la investigación, b) la movilidad individual de estudiantes y profesores, y c) la exportación de los sistemas de educación superior (Kolasa, 1962).

Entrando en el siglo XX, la movilidad de los estudiantes era mayor de Estados Unidos, Canadá y Australia hacia Europa, que de Europa a estos países. Para de Wit y Merx (2012), este fenómeno se debió a que:

Durante mucho tiempo, la educación superior en los Estados Unidos estaba basada en las influencias europeas y continuó reflejándolas durante mucho tiempo. Durante la época colonial, los hijos de plantadores ricos solían ir a Europa, en particular al Reino Unido, para realizar estudios como medicina y derecho. (p.46).

Aunque el relato histórico desvela que académicos y estudiantes estadounidenses fueron a Europa en el siglo XIX, autores como Halpern (1969) dan cuenta de la postura emergente entre personalidades políticas y educativas del país, tras la Revolución Estadounidense (1773-1783) y a lo largo del siglo XIX, en contra de estudiar en el extranjero. Entre ellos cabe destacar a Charles W. Eliot (1873), presidente de la Universidad de Harvard, quien se pronunció en estos términos, que recoge Halpern en su tesis doctoral:

La residencia prolongada en el extranjero en la juventud, antes de que la fibra mental se solidifique y la mente haya tomado su tono, tiende a debilitar el amor a la patria y a dañar los cimientos del espíritu público en el ciudadano individual. Esta influencia perniciosa es indefinible, pero no por ello menos real. En una nación fuerte, la educación de los jóvenes es indígena y nacional. Es un signo de inmadurez o decrepitud cuando una nación tiene que importar a sus maestros o enviar al exterior a sus eruditos. (Halpern, 1969, p.24).

Conviene mencionar que, en la primera mitad del siglo XX, la internacionalización de la educación estuvo marcada por las consecuencias sociales, económicas y políticas de las dos guerras mundiales libradas en Europa. Debido a ello, tras la Primera Guerra Mundial, la educación superior apostó por el internacionalismo, impulsada por la necesidad de construir la solidaridad entre las naciones europeas para contribuir a la paz (de Wit y Merckx, 2012). Los intelectuales y académicos estaban consternados ante el barrido que el nacionalismo había provocado en las comunidades académicas de todos los bandos. Apegados a ese objetivo de solidaridad e internacionalización, en 1919 se creó en Estados Unidos el Instituto de Educación Internacional (IIE), en Alemania el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), y en el Reino Unido el British Council en 1934.

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial se originó un resurgimiento del idealismo, más comprometido con la seguridad y el desarrollo mundial, que se plasmó en la creación de las Naciones Unidas, en 1945. Además, se volvió a plantear la cooperación en la educación superior como un medio para el desarrollo del entendimiento mutuo (de Wit y Merckx, 2012), con la creación de diversos programas de intercambio, entre los que destacó el «Programa Fulbright» en Estados Unidos (Vogel, 1987), a través del cual se restablecieron las redes de intercambio entre alumnado y profesorado de diversa localización geográfica, y se renovó el interés por realizar estudios en el extranjero. Particularmente, en Europa, la movilidad de estudiantes y profesores se dio desde los antiguos imperios coloniales, desarrollándose, además, entre Europa y América del Norte acuerdos bilaterales para proyectos de cooperación e intercambio.

Desde los inicios de la Guerra Fría (1946) y hasta la caída del Telón de Acero (1989), la internacionalización de la educación superior estuvo marcada por la ideología y la política. Esto se tradujo, por una parte, en la expansión y fortalecimiento de programas de movilidad e internacionalización de la educación superior entre Estados Unidos de América y la mayoría de los países europeos, pero en contraste, la cooperación entre países de un lado y del otro del Telón de Acero se vio negativamente afectada, reducida y casi inexistente, hasta la década de los 70, momento en el que Europa inició un proceso de integración que supuso también el inicio de la cooperación académica.

En el transcurso de estos años del siglo XX, las antiguas potencias coloniales, principalmente Reino Unido y Francia, mantuvieron el flujo de estudiantes y de colaboraciones, sobre todo a través de programas de becas. No obstante, a finales de la década de 1980, la caída del Telón de Acero inauguró otra etapa para la cooperación internacional en educación, con la incorporación de los países del Este (Bulgaria, Polonia, Rumania, Eslovaquia), que provocó un aumento significativo de intercambios y la concreción del Programa Erasmus.

1.3. Recorrido histórico del programa ERASMUS

El origen formal del programa Erasmus se encuentra en el Acta Única Europea, firmada en 1986 por los 12 países que, en ese momento histórico, eran miembros de la Comunidad Europea. En 1987, reseñan Asenjo y Urosa (2017), nace el programa Erasmus, como iniciativa formal y sectorial de movilidad entre campus universitarios europeos, como resultado de los intercambios piloto entre estudiantes que se habían realizado entre 1981 y 1986. El programa tomó su nombre del filósofo, teólogo y filólogo Erasmo de Rotterdam y es, a la vez, un acrónimo de *European Region Action Scheme for the Mobility of the University Students*.

En su primer año de implementación, el programa permitió la movilidad de 3.244 estudiantes entre 11 estados europeos: Bélgica, Dinamarca, Alemania, Grecia, Francia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, España y Reino Unido. La dimensión y el alcance del programa han ido creciendo a lo largo de este tiempo como reflejan las estadísticas que para el año 2019 registraron la participación de 940.000 personas, pertenecientes a todos los sectores y ámbitos educativos de 137 países, en movilizaciones internacionales dentro del Programa Erasmus+ (European Commission, 2020).

Para realizar una mirada comprensiva sobre esta evolución del programa Erasmus, debemos remontarnos al Tratado de Maastricht o Tratado de la Unión Europea (TUE) de 1992, en el que se plantea, como objetivo principal de la política educativa europea, promover el sentido de integración europea entre las y los jóvenes, enseñar los idiomas

de los Estados miembros, apoyar el intercambio de estudiantes y personal, y reconocer diplomas y títulos extranjeros (*The Maastricht Treaty on European Union*, 1997). Para estos fines, se apoyó la cooperación en el campo de la educación a través de programas de intercambio de conocimientos que produjeran mejoras en el nivel educativo, de acuerdo con la premisa de construir una «Europa sin fronteras ni barreras».

El tratado al que hemos hecho referencia incluyó, además, el «principio de subsidiariedad», para garantizar la iniciativa de cada uno de los países para “consolidar y ampliar las actividades ya existentes gracias a una segunda generación de programas de cooperación y de movilidad educativas que se adoptaron a lo largo de los años noventa, como los programas Sócrates, Leonardo da Vinci o Tempus” (Valle, 2004, p.32).

Entre el programa Sócrates, iniciado en 1994, en el cual participaron 31 países de la Unión Europea, y el programa Erasmus+ (2014-2020), se desarrollaron otros dos programas de cooperación europea en el ámbito de la educación, denominados Sócrates II (2000-2006), y el Programa de Aprendizaje Permanente (*Lifelong Learning Program*, 2007-2013). Los programas previos al actual Erasmus+ contaban con acciones específicas para las diferentes etapas y sectores educativos; sin embargo, se prosiguió denominando Erasmus a todas aquellas acciones vinculadas a la educación superior, y se convino en llamar Comenius a las acciones enmarcadas en la enseñanza escolar.

En todo su recorrido histórico, más allá de sus diferentes nombres y dimensiones, el programa Erasmus siempre ha tenido como fundamento la movilidad para estimular el intercambio de ideas y conocimientos, y para fomentar el encuentro y la cohesión entre culturas y pueblos europeos (Asenjo y Urosa, 2017). Un ejemplo de esto lo encontramos en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, referente a la movilidad, que bajo el título Carta Europea de Calidad para la Movilidad, en el apartado 2 de los considerandos, plantea:

La movilidad aproxima a los ciudadanos y mejora el entendimiento mutuo. Favorece la solidaridad, el intercambio de ideas y un mejor conocimiento de las distintas culturas que forman Europa; por lo tanto, la movilidad contribuye a la cohesión económica, social y regional. (p.5).

Dentro del Programa de Aprendizaje Permanente merece especial atención, por su conexión en el tema de esta investigación, el programa Comenius. Este programa fue el primero en introducir acciones de movilidad para la educación primaria y secundaria, con el objetivo de “mejorar la calidad de la enseñanza, reforzar su dimensión europea y

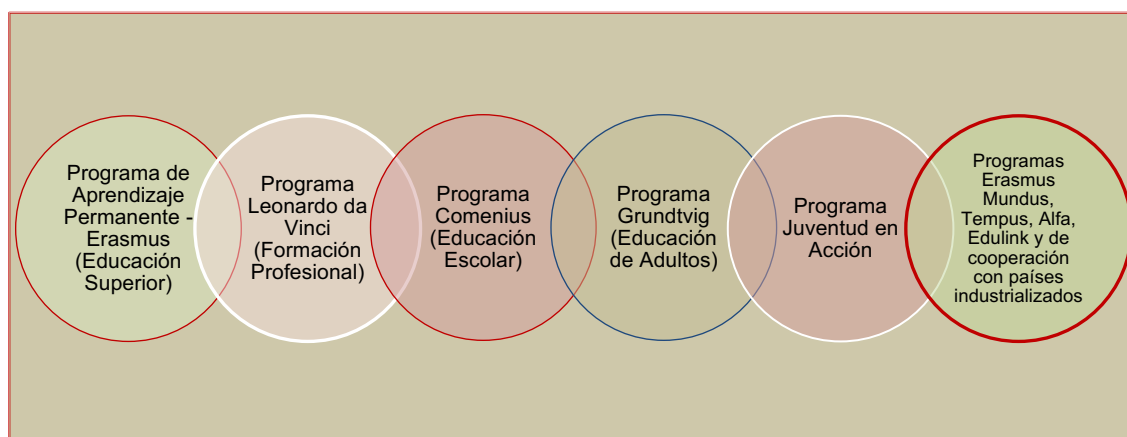
promover el aprendizaje de idiomas” (Comisión Europea, 2001, p.13). Estos fines, se definían y sustentaban en el aprendizaje multicultural, la ciudadanía europea, el apoyo a los grupos vulnerables, y la lucha contra el fracaso escolar y la exclusión.

El programa Comenius abrió nuevas ventanas y oportunidades para que diferentes centros educativos de los países europeos participantes trabajasen sobre un tema común, mediante la movilidad del profesorado y de pequeños grupos de alumnado. Este programa también financiaba proyectos lingüísticos, a través de proyectos de intercambio con alumnado a partir de los 14 años, proyectos de intercambios de experiencias entre instituciones de enseñanza, acciones de formación permanente del profesorado, y redes de colaboración para fortalecer las sinergias entre diversos proyectos Comenius (Comisión Europea, 2001).

En el año 2014 se puso en marcha el programa Erasmus+ (2014-2020), como pieza clave de las políticas de la Unión Europea en educación, formación, juventud y deporte, hacia la que confluyeron todas las experiencias, buenas prácticas y lecciones aprendidas de los distintos programas europeos (véase la Figura 2) desarrollados previamente.

Figura 2.

Programas y acciones europeos previos integrados en Erasmus+



Por primera vez, un programa de la UE (Erasmus+) ofreció también apoyo al deporte, especialmente al de base. La ejecución de este programa se operacionalizó a través de los esfuerzos conjuntos de la Comisión y de las Agencias Nacionales de los países miembros de la Unión Europea. Además, Erasmus+ emergió como un programa de

gran dimensión y alcance, organizado hacia distintas acciones, con objetivos determinados y específicos para cada una de ellas.

En la cronología de los diferentes programas de movilidad educativa de la Unión Europea (véase la Tabla 3), de los últimos 36 años, se observa no sólo un cambio de la nomenclatura sino también de las finalidades pedagógicas, estrategias y metas educativas.

Tabla 3.

Cronología de los programas de movilidad educativa UE

PERÍODO	PROGRAMA
1987-1993	Erasmus
1994-1999	Sócrates
2000-2006	Sócrates II
2007-2013	Life Long Learning Programme
2014-2020	Erasmus+
2021-2027	Erasmus+ II

1.4. El programa ERASMUS+ (2014-2020)

El programa Erasmus+ se estructura a partir de cinco tipos de acciones como se indica en el volumen 2 de la Guía del Programa *Erasmus+* (Comisión Europea, 2020).

- a) Acción clave 1 (KA101): Movilidad de las personas.
- b) Acción clave 2 (KA2): Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas.
- c) Acción clave 3 (KA3): Apoyo a la reforma de políticas.
- d) Actividades Jean Monnet.
- e) Acciones en el ámbito del deporte.

En el centro educativo seleccionado, se han desarrollado proyectos que forman parte de las acciones clave 1 y 2 (KA101 y KA2).

1.4.1. Acción clave 1

A través de esta acción clave 1 las organizaciones educativas consiguen financiación para el desarrollo de proyectos de movilidad, que permitan ofrecer estudios estructurados, experiencia laboral, observación laboral, voluntariado, capacitación y oportunidades de enseñanza para el personal y el alumnado. La acción clave KA1 incluye proyectos de movilidad en el ámbito de la educación, la formación y la juventud, títulos conjuntos de máster Erasmus Mundus y Préstamos Erasmus+ para estudios de máster (Comisión Europea, 2020).

El centro escolar en el que se realizó esta investigación han desarrollado el primer tipo de proyectos que incluye la KA1, los proyectos de movilidad que tienen como destinatarios de las actividades de movilidad transnacional a los educandos (estudiantes, estudiantes en prácticas, aprendices y jóvenes) y al personal (profesores universitarios o de otros niveles, formadores, trabajadores en el ámbito de la juventud y trabajadores), de organizaciones activas en los ámbitos de la educación, la formación y la juventud.

En concreto, se han llevado a cabo proyectos KA101, orientados a la movilidad de las personas por motivos de aprendizaje, en el sector de la Educación Escolar. Estos proyectos (SEPIE, 2019), tienen una duración de entre 1 y 2 años, y comprenden diversas actividades de movilidad del personal docente y otros profesionales del centro educativo, a través de las siguientes actividades de entre 2 días y 2 meses de duración:

- a) Docencia en otro país del programa (*teaching assignment*).
- b) Período de observación docente (*job shadowing*) en un centro educativo de otro país del programa.
- c) Participación en cursos estructurados en otros países del programa.

1.4.2. Acción clave 2

Dentro de estas acciones, se han desarrollado proyectos enmarcados en las Asociaciones Estratégicas (KA219 y KA229), que:

[...] permiten que los centros educativos colaboren entre sí y también con otras organizaciones para llevar a cabo intercambios de personal y alumnos, mejorar los métodos de aprendizaje y enseñanza, así como la calidad y la relevancia de la educación y la formación. (Unión Europea, 2018, p.9).

Una de las grandes diferencias, y a la vez oportunidades, en relación a otras acciones de los programas previos, es la posibilidad de realizar movildades con alumnado de educación primaria y secundaria, dentro de las “Actividades transnacionales de

aprendizaje, enseñanza y formación” (Comisión Europea, 2020, p.110). Estas movilizaciones pueden ser de corta duración (entre 3 días y 2 meses) o de larga duración (de 2 a 12 meses), dirigidas éstas últimas a alumnado a partir de 14 años (Comisión Europea, 2020).

Las movilizaciones de corta duración tienen como objetivo que el alumnado de diferentes países pueda trabajar de forma mancomunada y cooperativa en actividades vinculadas a los objetivos del proyecto. Para estos fines, las actividades que se desarrollan a lo largo de la movilidad están diseñadas para ofrecer experiencias de aprendizaje internacional, desarrollar el entendimiento de la diversidad de culturas y lenguas europeas y para ayudarles a adquirir las competencias sociales, cívicas e interculturales necesarias para su desarrollo personal (Comisión Europea, 2020).

Por otra parte, las movilizaciones de larga duración para estudiantes a partir de 14 años, permiten que el alumnado participe en un centro escolar en el extranjero, y conviva con una familia de acogida durante la vigencia del período académico acordado. Sin embargo, el propósito central de estas movilizaciones, y al que tributan todas las demás acciones que se realicen, es el de garantizar una alta calidad educativa en los centros de envío y acogida, y esto incluye el debido reconocimiento del alumnado participante, y el apoyo constante durante el tiempo de duración de la movilidad (Comisión Europea, 2020).

2. Internacionalización y formación permanente del profesorado

Diferentes estudios han puesto de relieve la importancia de la internacionalización de la educación y el impacto que la movilidad internacional tiene en la mejora de la formación permanente del profesorado (Scheerens, 2010; Quezada, 2010; Sieber y Mantel, 2012). En el ámbito de la educación primaria y secundaria europea, esta movilidad se ha dado, principalmente, a través de los proyectos Comenius (2007-2013), y Erasmus+ (2014-2020).

En la actualidad, la internacionalización de la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente, es un tema emergente en la investigación educativa, que está ligado, entre otras cuestiones, a la creciente conciencia del rol docente como factor relevante para la mejora de la calidad educativa (Sieber & Mantel, 2012). Autores como Darling-Hammond et al., (2005), y Rivkin et al., (2005), plantean la relación entre calidad docente y resultados educativos. Más claramente, Barber y Mousrhed (2007) consideran que “la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus docentes” (p.2).

De cara a alcanzar los objetivos de *Education For All* (EFA, por sus siglas en inglés), la formación y actuación del profesorado se vislumbra como el factor más influyente tanto para conseguir el acceso y la permanencia del alumnado en la escuela, como para orientar y refinar sus habilidades hacia la participación en la vida social, económica y política en el contexto de una educación de calidad e inclusiva, que contribuya con la paz, la estabilidad, el desarrollo sostenible y la equidad (Teachers for EFA, 2011).

En este sentido, utilizando como referentes los informes «*Teaching and Learning International Survey*» (TALIS, en adelante), la Comisión Europea ha identificado la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado como factores clave para asegurar la calidad de los sistemas educativos y para mejorar la educación, planteando la necesidad de contar con una formación continua del profesorado de cara a garantizar las habilidades requeridas en la actual sociedad del conocimiento.

El estudio TALIS es una encuesta internacional desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, en adelante) sobre las condiciones laborales y los entornos de aprendizaje en las escuelas, realizada a docentes y líderes escolares en tres momentos (2008, 2013 y 2018), y sus resultados se han centrado en la educación primaria y secundaria, dirigiendo la consulta a temas como el desarrollo profesional de los docentes, las prácticas educativas, la auto eficiencia y satisfacción laboral, y a cuestiones de liderazgo y clima escolar.

Los hallazgos de estos informes TALIS han sido avalados por la Comisión Europea, en base a las investigaciones de Darling-Hammond et al., (2005), Greenwald et al., (1996), y Rockoff (2004), que coinciden en sustentar que la calidad del profesorado está significativa y positivamente relacionada con el aprendizaje y el éxito del alumnado, por encima de factores como la organización escolar, el liderazgo y las condiciones económicas. No obstante, desde una lectura crítica, los informes TALIS muestran debilidades en el estudio del “currículo oficial, las condiciones laborales, el contexto socioeconómico de la escuela, la dirección o las familias” (Murillo e Hidalgo, 2019, p.875), como aspectos clave para desarrollar una educación verdaderamente inclusiva y socialmente justa.

En este marco de ideas, otros documentos como «*Improving Competences for the 21st Century: An Agenda for European Co-operation on Schools*» (2008), se centran en tres áreas esenciales: a) promover las competencias clave, b) asegurar un aprendizaje de calidad para todo el alumnado, y c) dar apoyo a los docentes y el personal de las escuelas. A través de este documento se establecen compromisos para las autoridades educativas de cada país miembro respecto al desarrollo conjunto de políticas

relacionadas con la formación inicial y permanente del profesorado. Entre las áreas que las componen se destacan, por la relevancia que revisten para esta investigación, las siguientes:

- a) Los valores profesionales, alentando a los docentes a ser reflexivos, aprendices autónomos, a implicarse en investigaciones, a desarrollar nuevos conocimientos y ser innovadores.
- b) Hacer la profesión docente más atractiva, asegurando que las políticas de selección, permanencia y movilidad del profesorado maximizan la calidad de la educación escolar.
- c) Apoyo a profesorado, fomentando el análisis de sus necesidades de aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos, destrezas y competencias a través aprendizajes formales y no formales, incluyendo intercambios y estancias en el extranjero y dando apoyo a la movilidad de los docentes.

2.1. El programa ERASMUS+ en la formación permanente del profesorado

En 1989, a través de programa LINGUA, la Comisión Europea inició el apoyo a la movilidad europea y la formación permanente del profesorado, que se hizo extensivo, posteriormente, al programa Sócrates (Scheerens, 2010). Este apoyo se consolidó con el Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2015), facilitando la movilidad de docentes para su formación y desarrollo profesional a través de las acciones Comenius (Educación Escolar), Grundvig (Educación de Personas Adultas), y Leonardo da Vinci (Formación Profesional). Desde el año 2016 a la actualidad presente, este apoyo se ha articulado mediante las diversas acciones del programa Erasmus+.

En los registros estadísticos realizados principalmente por las Agencias Nacionales del programa, sobre los impactos del programa Comenius, se contempla una movilización docente anual en torno a 10.000 profesionales de la educación infantil, primaria y secundaria, en la mayoría de los casos para asistir a cursos en el extranjero, pero también para participar en actividades de observación profesional o *job-shadowing*, y para otras actividades de desarrollo profesional.

Otros programas como el Grundvig y el Leonardo da Vinci facilitaron también la movilidad de docentes de formación profesional y educación de adultos para realizar actividades de formación permanente. Además, unos 100.000 docentes al año participaron, junto con sus educandos, en proyectos de cooperación escolar, que también han tenido impacto en su desarrollo profesional.

En los informes de investigación de Kugiejko (2016), Zevgitis y Emvalotis (2015), y Niemelä (2016), se reseñan y describen las transformaciones e impactos personales y profesionales que se han producido a raíz de la participación de los docentes en estos programas europeos. Estas transformaciones se concretan en la mejora de la colaboración docente y de las herramientas de trabajo, especialmente de las TIC, la mejora de la competencia en comunicación en un segundo idioma (sobre todo el inglés), las oportunidades de aprendizaje, las habilidades de trabajo intercultural y el conocimiento de otras culturas y sistemas educativos.

Las voces docentes recogidas en estos estudios plantean, además, que han puesto en práctica y mejorado sus habilidades de trabajo cooperativo, han adoptado más herramientas informáticas en sus métodos de enseñanza, a la vez que fortalecieron su visión sobre la cultura del país destino, examinando sus propios estereotipos y prejuicios, y explorando nuevas oportunidades para desarrollar una actitud propositiva respecto de la integración y la ciudadanía europea.

En estos informes se ha puesto en valor cómo el trabajo cooperativo y el intercambio de experiencias con docentes de diversos países europeos han derivado en relaciones de amistad y en el establecimiento de redes de colaboración profesional más allá del proyecto en el que participaron. También destacan el impacto que la movilidad ha tenido en sus propias competencias, tanto en las generales, especialmente en competencias sociales y comunicativas, como en competencias didácticas y otras competencias relacionadas con las asignaturas que impartían.

Otros aspectos clave de las transformaciones derivadas de la movilidad docente conciernen al desarrollo de habilidades emocionales (empatía, confianza en sí mismos), y a la mejora de habilidades analíticas relacionadas con contenidos y estrategias de enseñanza, y habilidades prácticas o específicas que son relevantes para la labor docente y el desarrollo profesional.

El común denominador de las experiencias registradas desvela que, con las movilidades, los profesionales docentes pudieron explorar las buenas prácticas de otros países y sistemas educativos. El valor de este intercambio ha sido determinante para renovar su actitud en la enseñanza, desarrollar métodos educativos más eficaces, participar en colaboraciones futuras similares, y transferir conocimientos a sus homólogos en el contexto escolar.

2.2. Identidad y perfil profesional. El profesorado europeo del siglo XXI

La identidad profesional de los docentes, y el mismo concepto de identidad, se ha investigado y abordado desde diversas perspectivas de análisis, generando teorías que responden a diferentes posturas enunciativas, miradas sociológicas y estilos de pensamiento ético, político y socioeducativo.

En consonancia con los intereses de esta investigación, se han seleccionado aquellas perspectivas más cercanas y coherentes con el enfoque comunicativo crítico (Gómez et al., 2006) para el que es clave la intersubjetividad, la interacción social, la construcción compartida de significados, y la capacidad de reflexión y autorreflexión de las personas.

En este sentido, en Mead (1934), referente del interaccionismo simbólico, encontramos valiosos presupuestos respecto de la creación de significados por vías de la interacción social mediada por el lenguaje. Esta interacción social, armonizada con la reflexión, estimula el desarrollo de la mente, la autoconciencia y la creación del *self*. Por estas razones, argumenta Mead (1934), el *self* se construye a través de la interacción y el diálogo con las demás personas del entorno, y en esta construcción compartida se generan dos procesos diferentes: a) el *me*, que es social e incorpora las actitudes de los demás, y b) el *I*, que reacciona a estas actitudes como la parte consciente del *self* (Molina et al., 2010).

Debido a esta dimensión social del *self*, los diversos contextos sociales y los tipos de interacción que las personas protagonizan contribuyen con el desarrollo del *self*, el cual se fortalece por intermedio de la imagen que otras personas proyectan de nosotros y de las reacciones que nos suscitan. Para Mead (1934), las personas incorporan estas imágenes al *me*, y el *I* reacciona a la influencia de esas imágenes; por tanto, las identidades emergen de estos diálogos entre el *me* y el *I*.

Por otra parte, la intersubjetividad es un aspecto clave en las investigaciones educativas y en el discurso construido en torno a las identidades. Al respecto, Gee (2001), hace esta precisión:

El desarrollo de la identidad se da en un campo intersubjetivo y se puede caracterizar mejor como un proceso continuo, un proceso de interpretarse a uno mismo como cierto tipo de persona que se reconoce como tal en un contexto dado. (p.103).

Desde la perspectiva constructivista de la identidad colectiva, Melucci (1996) hace una aportación que conviene destacar para aproximarnos aún más a la identidad del docente europeo. Este autor refiere que “la identidad puede negociarse porque existen sujetos de acción que ya no se definen objetivamente o externamente, sino que son ellos mismos los que poseen la capacidad de producir y definir el significado de lo que hacen” (p.36). Se suma al contexto de estas definiciones, la capacidad de reflexión y autorreflexión que identifica Giddens (1995), con las siguientes palabras:

La identidad del yo no es un rasgo distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y el espacio: pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente. (p.72)

La complejidad de todas estas definiciones converge hacia un espacio o denominador común: la identidad no es algo que se tiene, sino que se desarrolla durante toda la vida (Beijaard et al., 2004). Por estas razones, es posible inferir que la identidad profesional docente está influenciada por las concepciones, creencias y expectativas que otras personas críticas tienen sobre qué es ser docente, qué debe saber y qué puede hacer el profesorado, y también por lo que los propios docentes consideran importante en su labor profesional (Cooper y Olson, 1996; Kerby, 1991).

Desde la perspectiva de Santamaría-Cárdaba et al., (2018), la identidad profesional del profesorado es un complejo dinámico en el que se entrecruzan varios planos de realidad⁴ y es, naturalmente, susceptible a modificarse “con el paso del tiempo debido a que puede verse afectada por múltiples factores, entre ellos el diálogo, la colaboración y las vivencias compartidas con colegas críticos” (Santamaría-Cárdaba et al., 2018, p.181).

En este sentido, conviene tener en cuenta la definición que expone Bolívar (2006), no sólo por las coincidencias con las definiciones precedentes sino, especialmente, porque pone en valor y desvela los matices constructivistas de la identidad docente:

La identidad profesional (docente) es resultado de un proceso dinámico, que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de la vida, marcado por rupturas, inacabado y siempre retomado a partir de los remanentes que permanecen. Se construye por medio de un conjunto de dinámicas y

⁴ Desde la perspectiva del pensamiento complejo de Morin, el principal compromiso de los agentes educativos es enseñar a ser críticos con el conocimiento instituido, tanto en la praxis educativa como en su formación profesional.

estrategias identitarias que, para sí o para otros, se van constituyendo en torno al ejercicio de la profesión. (Bolívar, 2006, p.57).

En el marco la labor docente podemos acordar que la identidad profesional se desarrolla a través de la formación permanente, la adquisición y/o refinamiento de competencias, el contacto con nuevas costumbres y rutinas, la acumulación de experiencias; y esta construcción de la identidad docente obra en sintonía con el progreso del desempeño profesional (Bolívar, 2006).

En esta línea, la identidad profesional se forma en un proceso con dos dimensiones, la relacional y la biográfica, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro (Bolívar et al., 2004) y, sin lugar a duda, en esta construcción de la identidad profesional docente intervienen factores de carácter social, cultural, personal y profesional (Bolívar, 2005).

De tal manera que, siguiendo a Kerby (1991), la identidad profesional docente es un proceso continuo de interpretación y reinterpretación de experiencias que está relacionado con las competencias y la formación, y que se configura como elemento fundamental del desarrollo profesional. Con esta perspectiva coincide Poyato (2016) que concibe el desarrollo profesional como “un proceso que se conforma a partir de la construcción de la identidad profesional, unida a las competencias profesionales, la formación” (p.17). También conviene considerar la definición propuesta por Day (2011), porque da cuenta del valor de la interacción social que referían, en un principio, Mead (1934), y Giddens (1995). Para este autor “la identidad es la manera en que damos sentido de nosotros mismos a nosotros mismos y la imagen de nosotros mismos que presentamos a los demás” (Day, 2011, p.48).

La diversidad conceptual que existe sobre la identidad y la identidad profesional docente se traslada también al contexto de las definiciones sobre el perfil docente y el desarrollo de su función socioeducativa. No obstante, aunque las diversas perspectivas que abordan este tema pueden distanciarse, disentir y contradecirse, emergen dos claves que son útiles para comprender los significados del perfil y la función docente: una relacionada con el contexto temporal histórico (el siglo XXI), y otra temporal espacial o territorial (la Unión Europea). Ambas variables entran en juego a la hora de aproximarnos, estudiar y realizar razonamientos crítico-reflexivos sobre las transformaciones que producen los proyectos Erasmus+ en la unidad de análisis seleccionada.

La función docente, ligada al conocimiento pedagógico, el compromiso ético y moral, y la corresponsabilidad con otros agentes sociales (Imbernón, 2007), tiene también un componente práctico, formado por conocimientos y habilidades especializadas. Esta dualidad teórico-práctica del perfil y su función docente, plantea la necesidad de equilibrar “las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de participación social existente en ese momento y en la que se está comprometido” (Imbernón, 1994, p.23).

En el caso específico de la identidad y del compromiso de la educadora y educador europeo se suman competencias específicas relacionadas con la dimensión europea (Schratz, 2010), que deben activarse para explorar equilibrios entre la identidad nacional o local, y la conciencia transnacional que coadyuven con la educación del alumnado europeo. Esto significa que el profesorado europeo identificado con las raíces sociohistóricas y culturales de su país de origen, debe -a la vez- identificarse con las propiedades de un territorio mayor, la Unión Europea, y afiliarse a la noción de «diversidad en la unidad».

No obstante, para poder desarrollar esta identidad europea y para poder poner en valor esta dimensión en su labor docente, el profesorado necesita valorar la diversidad de los sistemas educativos europeos (tanto del que proviene como aquellos que le son extraños), tanto para poder comprender la dimensión de la historia europea e internalizarla como para asumir compromisos respecto de la multiculturalidad de la sociedad europea.

Este perfil docente europeo es el que se debería desarrollar para promover la igualdad desde la heterogeneidad de Europa; en consecuencia, la formación permanente del profesorado tiene que orientarse a la mejora de las competencias en comunicación en otras lenguas europeas, y esta formación permanente debe garantizarle la flexibilidad necesaria para trabajar con diversas metodologías y formarse en otros países y sistemas educativos de Europa.

El profesorado europeo no sólo tiene esta oportunidad de asumir un rol de liderazgo para transferir conocimientos y desarrollar diversas competencias que son clave para la vida, sino que, visto así, es también un promotor de actitudes y valores que facilitan la movilidad educativa europea y el intercambio cultural, físico y virtual, y el tránsito del alumnado entre las dimensiones sociales y escolares en la Europa del siglo XXI.

El rol docente del profesorado europeo, entonces, va más allá del conocimiento científico, formal y estructurado porque, además, lidera la consolidación del sentido de

ciudadanía europea, que es un componente central de todos los sistemas educativos de la Unión Europea (Osler, 2012).

2.3. Formación permanente del profesorado

La formación del profesorado dirigida hacia el desarrollo profesional permanente y la actualización continua de conocimientos debe considerarse una tarea para toda la vida, que redundaría en la adquisición de nuevas destrezas y de competencias necesarias para asumir sus nuevos roles en la actual sociedad del conocimiento. Por estas razones, la OCDE (2009) hace hincapié en definir el desarrollo profesional del profesorado dentro del contexto de “actividades que desarrollan las habilidades, el conocimiento, experiencia y otras características como docente” (p.49).

Sin embargo, pese a la multiplicación de la oferta formativa para el profesorado en activo, no toda la formación permanente resulta útil o ha dado resultados que le beneficien (Wei et al., 2009). De esta manera se expresa en el informe TALIS (OCDE, 2010) en el que se señala que no todo el aprendizaje de los docentes promueve el desarrollo profesional y la mejora escolar. Además, se señala como prioridad determinar qué actividades de formación permanente permiten al profesorado mejorar la práctica escolar, y hacer frente a los rápidos cambios de la sociedad actual.

En esta misma línea, la Comisión Europea (2012) reconoció que, si bien el modelo más habitual de formación permanente se organiza a través de cursos específicos, este es un tipo de formación con impacto relativo para las necesidades individuales e institucionales. En el documento de trabajo «*Commission Staff Working Document*», publicado en el año 2012, se ratifica que “todo el personal docente necesita un compromiso con la práctica reflexiva, la investigación y la participación sistemática en el aprendizaje profesional a lo largo de sus carreras” (Comisión Europea, 2012, p.36).

Desde estas posturas de análisis se vislumbra como necesaria la transformación de la formación permanente del profesorado, para que puedan acceder a actividades colaborativas a mediano y largo plazo en sus instituciones educativas o en otras, a través de estancias y movilidades nacionales e internacionales. En estas actividades y movilidades, el aprendizaje puede construirse cuando los docentes observan y colaboran regularmente con sus pares, cuando reflexionan críticamente sobre experiencias de aprendizaje, y a través de la interacción en situaciones cooperativas en los centros escolares. Sin embargo, sería conveniente revisar estas tesis sobre la formación y desarrollo profesional docente desde las voces de sus protagonistas porque, seguramente, las visiones e interpretaciones del propio profesorado, pueden arrojar más y mejores elementos de valoración.

Es una realidad, sin embargo, que existen diferencias sustanciales en la formación permanente que se articulan en los sistemas educativos de los diversos países europeos. En España, como se recoge en diferentes estudios e informes, por ejemplo, la colaboración profesional es menos común y se valora que la calidad del trabajo de los docentes puede estar influenciada tanto por el entorno institucional del trabajo como por su formación profesional (Comisión Europea, 2012).

Este panorama se enfrenta a las necesidades y exigencias fruto de la actual sociedad del conocimiento, que impone una escalada progresiva de desafíos para el profesorado. Estas razones movilizan a diversos enfoques, entre ellos el de Imbernón (1994), quien plantea las prioridades de la formación permanente en torno a las siguientes ideas:

- a) La reflexión e interpretación de la propia práctica, con una posterior intervención.
- b) El intercambio de experiencias educativas.
- c) El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo cooperativo.

Estas tres premisas o fundamentos aparecen, reiteradamente, de manera particular, o relacionadas entre sí, en las diferentes aportaciones e investigaciones que se han abocado al estudio del rol y la práctica docente, la formación y función del profesorado europeo.

2.3.1. Reflexión crítica sobre la práctica docente

En una primera aproximación para una reflexión crítica sobre la práctica, nos encontramos con Dewey (1933), autor que identificó la reflexión como una forma especializada del pensamiento, y la definió como la “consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sustentan y las conclusiones adicionales a las que tiende” (Dewey, 1933, p.9). Para Dewey, la acción reflexiva implica la consideración crítica y cuidadosa del conocimiento que se da por sentado (Finlay, 2008).

En esta línea de ideas, Schön (1983) planteó el concepto de «práctica reflexiva», identificando dos formas en las que los profesionales pueden tomar conciencia de su conocimiento implícito y aprender de su experiencia: la reflexión sobre la acción (pensar después del evento) y la reflexión en la acción (pensar mientras se hace). Estas vertientes o tipos de reflexión sobre la acción y en la acción, con un carácter activo y en relación con otros colegas, es considerada por Bolívar (2004), como fundamentales para el desarrollo profesional y para otorgar sentido a lo que se hace, poniendo en relación teoría y práctica.

Por su parte, Zeichner y Liston (1996), subrayan que la enseñanza reflexiva tiene otras implicaciones coligadas con “un reconocimiento, examen y cavilación sobre las implicaciones de las creencias, experiencias, actitudes, conocimientos y valores de las personas, así como las oportunidades y limitaciones que brindan las condiciones sociales en las que trabaja el maestro” (p.20).

En consonancia con los planteamientos anteriores, Imbernón (2014) propone que la formación del profesorado incluya la reflexión práctico-teórica que éstos realizan sobre su propia labor docente, y que fomente el intercambio de experiencias entre pares. La postura de este autor resulta más contundente y precisa cuando sostiene que:

[...] la formación permanente debería apoyarse, crear escenarios y potenciar una reflexión real de los sujetos sobre su práctica docente en los centros y los territorios, de modo que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, etc., potenciando un proceso constante de autoevaluación de lo que se hace y analizando por qué se hace. (Imbernón, 2014, p.145).

Con los anteriores argumentos coincide la investigación doctoral de González (2016), en cuyas líneas destaca que “una de las conclusiones más ampliamente aceptadas en formación continua y desarrollo profesional del profesorado es la potencia de la colaboración y la reflexión con iguales sobre la propia práctica” (p.70). En general, las investigaciones apuntan a que la práctica reflexiva implica estar consciente y autoevaluarse críticamente fijando el propósito central en recuperar, tomar, construir y transferir conocimientos y en mejorar la práctica.

Conviene hacer mención de la postura de Finlay (2008), autor que hace una valoración que tiene ecos en otros pensamientos referentes, porque conecta el desarrollo individual con las alianzas para el trabajo grupal cooperativo, concretamente este autor sostiene que “trabajar solo no alimenta la reflexión crítica y necesitamos que otros aclaren y desafíen los supuestos tácitos, cuya existencia quizás desconozcamos” (Finlay, 2008, p.17).

Desde este cruce de perspectivas, la práctica reflexiva remite, esencialmente, a la interacción productiva con otras personas e implica un proceso de crecimiento, en el que el aprendizaje está conectado a las experiencias de campo, y a la participación en diálogos sobre los significados de esas experiencias (Finlay, 2008; Brooke, 1994). Por estas razones, es cada vez más relevante que el profesorado tenga oportunidades reales de participar en debates y redes profesionales (Zevgitis y Emvalotis, 2015), que le garanticen escenarios de reflexión compartida y de autorreflexión crítica (Stunell,

2014), escenarios cuyas condiciones sean propicias para el desarrollo de la identidad profesional, defendida, entre otros autores, por Larrivee (2000) en los siguientes términos:

A menos que los maestros desarrollen la práctica de la reflexión crítica, permanecen atrapados en juicios, interpretaciones, suposiciones y expectativas sin examinar. Abordar la enseñanza como un practicante reflexivo implica fusionar creencias y valores personales en una identidad profesional. (p.293).

Sin embargo, para realizar esta práctica reflexiva (dimensión clave para los desarrollos de esta investigación), es necesario tomar distancia y dirigir el foco hacia los cambios necesarios y sus alternativas (Stunell, 2014). Este distanciamiento, propio de las miradas cualitativas, es una de las diferencias entre la reflexión y la reflexión crítica, y facilita que los docentes puedan ir más allá de una primera interpretación permeada por su equipaje de valores, creencias, predisposiciones y acciones, y puedan cuestionar la influencia y validez del contexto institucional, social e ideológico en el que trabajan (McIntyre, 2004).

Este distanciamiento puede conseguirse observando prácticas humanas y profesionales diferentes a las propias, o revisando investigaciones que aporten otras visiones y teorizaciones que pueden calzar y encaminarse hacia las premisas imperativas transformacionales de las movilidades Erasmus+.

2.3.2. Intercambio de experiencias educativas

El intercambio de experiencias educativas es una vía clara para la formación permanente del profesorado, que se ha incorporado, progresivamente, a los proyectos y planes de formación, tanto de las administraciones educativas como de las entidades privadas dedicadas al desarrollo de las competencias propias del ejercicio profesional docente. Autores como De Vicente (2002), documentan la importancia de este intercambio de experiencias y conocimientos entre docentes, para constituir una de las formas más valiosas para la formación permanente.

En el ámbito pedagógico europeo, el intercambio de experiencias educativas se es especialmente significativo en el caso de las movilidades internacionales, que son definidas como “el movimiento de personas entre naciones para facilitar el aprendizaje, la cooperación y el desarrollo interculturales” (Doyle, 2011, p.15). La movilidad internacional, tanto de aquel profesorado que se desplaza, como el profesorado local de acogida, mejora la cooperación docente, influye directamente en la capacidad de respuesta organizativa, induce a nuevas oportunidades de aprendizaje, y contribuye con

el incremento de la eficiencia y la mejora de la eficacia (Hargreaves, 2001). Estos beneficios están directamente conectados con la mejora de la calidad de la educación y con el fortalecimiento y actualización de los contenidos de la docencia (Peck, 1997).

La cooperación docente en las movilidades suele ser amplia y diversa, y encarna valores y principios basados en el intercambio proactivo de conocimientos (Patrick y Dotsika, 2007), durante y después de cada actividad de movilidad, que estimulan la participación docente en proyectos futuros y en redes de formación (Zevgitis y Emvalotis, 2015), en las que el profesorado interactúa y comparte desde una dimensión personal o profesional, se desarrolla un liderazgo compartido, y se fomenta la escucha y aprendizaje activo a través de las aportaciones de los otras personas (Imbernón, 2007).

Estas redes de formación pueden constituirse en espacios formales e informales de discusión, participación, investigación, reflexión y circulación cultural, basadas en alianzas para el intercambio de conocimientos, y el trazado de metas comunes entre personas, grupos e instituciones de diferentes lugares del mundo (Imbernón, 2014).

2.3.3. Desarrollo profesional en y para el centro educativo desde el trabajo cooperativo

Las condiciones organizativas son factores importantes para el desarrollo profesional de los docentes (OECD, 2010), que incluyen la construcción de visiones, el apoyo individual o la estimulación intelectual, la colaboración en torno a la labor docente, las relaciones de cooperación, el intercambio de ideas, la comunicación abierta y la creación de oportunidades para el aprendizaje profesional del profesorado.

Bolívar (2004), siguiendo a Garet et al., (2001) remarca la poca eficacia de las acciones puntuales sin conexión con las situaciones de trabajo, y la necesidad de desarrollar procesos formativos en los contextos de trabajo que permitan utilizar la formación de manera crítica. Al respecto, en los estudios de Bolívar es recurrente la proposición de programas de formación que tengan en cuenta las necesidades individuales y las de la organización, y que estén ligadas a los espacios y tiempos de trabajo. Por estas razones, este autor expone que “el centro escolar debe ser la unidad básica de formación e innovación, si el entorno y las relaciones de trabajo enseñan y la organización aprende a partir de su propia historia como institución” (Bolívar 1999, p.84).

Profundizando en esta idea, Imbernón (2007) pone el acento en la formación en los centros como modelo de formación permanente, en el que se ensamblan el desarrollo personal, profesional e institucional; es decir, un modelo que conecta los progresos de la formación docente con el desarrollo del centro educativo, ya que la formación permanente contribuye a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, contribuye con

el desarrollo institucional de los centros, y promueve una nueva cultura profesional en el escenario educativo.

La formación del profesorado ligada a la movilidad internacional, más allá de la asistencia a cursos en otros países, es coherente con la propuesta de Bolívar (2004), autor que plantea una formación que integre las necesidades de desarrollo individual y las de la escuela como organización, en la que “los espacios y tiempos de formación estén ligados con los espacios y tiempos de trabajo, en que los lugares de acción puedan ser a la vez lugares de aprendizaje” (Bolívar, 2004, p.1).

2.3.4. Formación permanente, segunda lengua y competencia intercultural

La mejora de la competencia comunicativa en segundas y terceras lenguas, así como el desarrollo de la competencia intercultural, son dos objetivos emergentes en la formación permanente del profesorado, y forman parte también de los objetivos de los programas y proyectos europeos de movilidad en educación.

La convivencia europea está matizada y condicionada por su naturaleza plurilingüe, y es una meta especialmente significativa lograr “que todos los ciudadanos tengan la oportunidad de aprender al menos dos lenguas extranjeras desde una edad temprana” (Comisión Europea, 2016, p.11). Este objetivo ha tenido impacto en los sistemas educativos europeos, que han asumido la democratización del aprendizaje de lenguas como “un proceso de cambio profundo sin antecedentes en la historia de la humanidad. Si antes el aprendizaje de lenguas era prerrogativa de las élites, ahora la escuela vela por que la ciudadanía tenga garantizado el acceso a las lenguas” (Marín, 2014, p.4).

Por otra parte, en el profesorado que participa de movilidades internacionales se da una mejora significativa de la comprensión de las tradiciones, creencias, costumbres, hábitos y prácticas de las culturas de los países de acogida (Zevgitis y Emvalotis, 2015). No son sólo visitantes, encarnando el rol de turistas eventuales, sino que, durante las movilidades, el profesorado hace una inmersión en la cultura y en el patrimonio de los lugares que visita, actividad que facilita la revisión de sus estereotipos, prejuicios y que favorece el establecimiento de relaciones culturalmente más amplias.

Por estas razones, al valorar las movilidades educativas, diversos autores (King y Ruiz-Gelices, 2003; Mitchell, 2012; Molu et al., 2014; Papatsiba, 2006; Van Mol, 2014) ponen de relieve los impactos que impulsan al crecimiento profesional y personal del profesorado, y los efectos consecuentes que estimulan el abandono de prácticas excluyentes y visiones etnocéntricas, así como el fomento de las competencias pluriculturales e interculturales (Deardorff, 2009).

3. Experiencias de movilidad internacional del alumnado

Entre los resultados de su investigación sobre el impacto del Programa Erasmus+ en la cooperación internacional, Kugiejko (2016) destaca que, según la opinión del profesorado, las alumnas y alumnos mejoran su conocimiento de idiomas extranjeros y tecnologías de la información, también mejoran sus habilidades sociales y su capacidad para trabajar en equipo. Además, desarrollan habilidades lingüísticas, al establecer relaciones con estudiantes de diferentes nacionalidades, se motivan a aprender lenguas extranjeras, y expresan un mayor interés por los países extranjeros y sus culturas.

En diversos documentos de comunicación y difusión del programa Erasmus+ y sus impactos, se plantean las posibilidades que las movilidades internacionales ofrecen al alumnado participante. Este es el caso, p. ej., del Informe de la Agencia Nacional del Programa en Estonia en el que se argumenta que las movilidades ofrecen una experiencia valiosa de aprendizaje, porque “apoya el desarrollo personal y mejora el conocimiento personal, las habilidades lingüísticas y fomenta la independencia” (KPMG Baltics OÜ, 2016, p.9).

En otro documento oficial emitido por la Agencia Nacional Francesa (Agence Erasmus+, 2015), se exponen las posibilidades de impacto de los proyectos Erasmus+ en el alumnado preuniversitario participante. Entre estos impactos se menciona: la autoconfianza, el conocimiento de la Unión Europea, el conocimiento del estilo de vida y la educación en los países socios, el conocimiento de la cultura nativa, el desarrollo de vínculos fuertes con el alumnado de escuelas asociadas, el desarrollo de habilidades digitales, la mejora de las habilidades en idiomas extranjeros, el incremento del trabajo cooperativo, la potenciación de las habilidades sociales, el interés por otros países y sus culturas, la motivación hacia asignaturas y estudios, la motivación para estudiar idiomas extranjeros, y la tolerancia hacia diferentes culturas.

Estos impactos positivos y transformacionales, expresados en los documentos citados, son corroborados por los estudios de Lee et al., (2012) en los que se recogen los beneficios de las movilidades internacionales para estudiar, y de las estancias en el extranjero para lograr un mayor conocimiento internacional y una más clara comprensión de los problemas globales (Carlson y Widaman, 1988), una percepción madurada y objetiva de su país de origen y del extranjero (Cushner y Karim, 2004; Kitsantas, 2004), habilidades complejas de comunicación intercultural (Langley y Breese, 2005; Williams, 2005), y beneficios relacionados con el incremento del pensamiento reflexivo, la autosuficiencia y la confianza en sí mismo (McCabe, 1994; 2001).

Estos beneficios han sido corroborados por la investigación de Cojocarú (2018), en la que se subraya que, en la movilidad dentro de un proyecto Erasmus+, el alumnado desarrolla autonomía, confianza personal y sentido de responsabilidad social. Además, como expresan otros estudios, la movilidad hacia otros países facilita la mejora de las competencias lingüísticas del alumnado mediante la experiencia comunicacional directa con hablantes nativos, la inmersión en una nueva cultura y las diversas oportunidades para interactuar con lenguas extranjeras.

A este respecto, Cheney (2001), poniendo el foco en la movilidad internacional universitaria de estudiantes estadounidenses, consideró que la interacción internacional estructurada puede generar dos beneficios para las y los estudiantes que participan: a) mayor conciencia en el uso del idioma inglés y de otros idiomas extranjeros, y b) el desarrollo de amistades internacionales, que podrían “servir como una fuente valiosa de conocimiento social, cultural, político y económico” (Cheney, 2001, p. 99). Además, para Dedee y Stewart (2003) la mayor duración de la movilidad o de la estancia internacional, es proporcional a la fuerza de la influencia positiva sobre el desarrollo personal, intelectual, y en el tratamiento de temáticas internacionales y transculturales.

3.1. Beneficios de viajar

Sobre los beneficios educativos de viajar existe un buen número de literatura científica, en la que se destaca el modelo de aprendizaje experiencial para explicar estos beneficios (Stone y Petrick, 2013). En este sentido, conviene subrayar la teoría del aprendizaje experiencial, enfatiza la importancia de la experiencia en el aprendizaje y en el desarrollo de la persona pero, además, define el aprendizaje como un proceso de adaptación que implica a toda la persona. Por estas razones, Dewey (1938), autor clave del aprendizaje experiencial, defendió que el conocimiento y las habilidades que una persona aprende en una situación pueden ayudarla a comprender y reaccionar ante experiencias posteriores; por ello, para Dewey (1897), “la educación debe ser concebida como una reconstrucción continua de la experiencia [...] el proceso y la meta de la educación son una y la misma cosa” (p.79)

Por otra parte, los argumentos de Kolb (1984) profundizaron en esta teoría del aprendizaje experiencial, incorporando como elemento clave la reflexión y definiendo el aprendizaje como “el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. El conocimiento resulta de la combinación de captar y transformar la experiencia” (Kolb, 1984, p.41). Desde ambas perspectivas, la de Dewey y la de Kolb, el aprendizaje es concebido como el proceso por medio del cual

construimos conocimiento en un *continuum* de reflexión, de búsqueda de significados y de transferencia de sentido a las experiencias.

La experiencia de exploración y de descubrimiento del viaje proporciona una vía para reflexionar sobre las vivencias propias y para construir nuevos aprendizajes (Mouton, 2002). En base a estas premisas, las experiencias de viajes pueden constituirse en eventos educativos que amplían los procesamientos y contenidos cognitivos en la misma medida que las personas aprenden e interpretan sus experiencias (Casella 1997; LaTorre 2011; Steves 2009).

Para Gmelch (1997), el alumnado que estudia en el extranjero aprende más a través de los viajes que en las experiencias académicas. Con similar tesitura, el estudio de Laubscher (1994), concluye que tanto los viajes con un objetivo de aprendizaje, como los viajes sin objetivos, generan beneficios educativos que se manifiestan en desarrollo personal, nuevas perspectivas de vida y habilidades genéricas vinculadas a la autonomía, la empatía y la confianza en sí mismo.

En relación con el alumnado en edad escolar, Byrnes (2001) hace hincapié en las fortalezas de los aprendizajes en niñas y niños a través de los viajes, porque éstos conllevan la ampliación de la visión del mundo, y el aprendizaje de habilidades para la vida que potencian la resolución de problemas, la paciencia y flexibilidad, y el desarrollo de competencias vinculadas al pensamiento matemático, la localización geográfica y la lectura de mapas.

3.2. Autonomía e iniciativa personal

Una de las principales transformaciones para el alumnado participante en las movilidades internacionales está relacionada con la autonomía y la iniciativa personal. La experiencia de participación en las movilidades, en la que el alumnado de primaria y secundaria viaja durante una semana a otro país, alojándose con las familias de las escuelas socias en el proyecto, y participando a lo largo de la movilidad en actividades escolares y de ocio, tanto con el resto del alumnado internacional y local participante, como con las familias de acogida, tiene impacto en su competencia de autonomía e iniciativa personal, así como en la percepción de su autoeficacia.

La autonomía y la iniciativa personal forman parte de las competencias básicas, aunque se tratan de nociones y significados diferentes, ya que “el primer concepto (autonomía) es mucho más amplio y acaba por englobar al segundo. Es como si dentro del concepto marco de autonomía se ha distinguido uno de sus aspectos parciales” (Puig y Martín, 2007, p.13).

La iniciativa personal se vincula con la capacidad de transformar las ideas en acciones, con plantearse metas e ir tras ellas mediante acciones planificadas para conseguirlas. Esta competencia requiere de reflexión individual y responsabilidad porque su significado conlleva la autoconfianza en la acción. Por otra parte, la autonomía personal supone conocimiento intrapersonal, conciencia sobre el entorno social en el que se interactúa y conocimiento del rol propio en ese escenario y cómo hacerlo. En breves palabras, una persona autónoma es social y emocionalmente competente (Gobierno Vasco, 2012). Visto de esta manera, la autonomía también debe entenderse como la capacidad de la persona para autodirigirse de acuerdo con un código de conducta asumido personalmente, en el marco de las normas sociales mayoritariamente convenidas (Carretero y Pérez, 2012).

El desarrollo de la competencia para la autonomía e iniciativa personal supone escalar a otros niveles de interpretación del rol individual y social; para ello la persona requiere conocimientos, habilidades y destrezas, así como actitudes y valores, que trascienden la adquisición de conocimientos, y que se traducen en habilidades para la resolución de problemas, la transformación de desafíos en oportunidades y fortalezas, y la toma asertiva de decisiones con base a la cooperación, la perseverancia, la solidaridad y la creatividad.

De acuerdo con De Luca (2009), la autonomía es un valor construido. Es el resultado de un proceso de crecimiento que exige de la persona un esfuerzo consciente y constante a lo largo de la vida, en el contexto de sus relaciones sociales, en los circuitos culturales de su lugar e historia y dentro de los linderos de la sociedad.

En este sentido, la Unión Europea, a través de la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, trazó las líneas de las competencias clave para el aprendizaje permanente y para vivir en la sociedad del conocimiento. Entre estas competencias se hace amplia referencia al sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, ligada directamente a la iniciativa personal, y se define como “la habilidad para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con e fin de alcanzar objetivos (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006, p.17).

En los distintos niveles de educación primaria y secundaria, el alumnado debe prepararse para reconocer y elegir entre diferentes opciones con criterios propios, tomar decisiones asumiendo y calculando riesgos, asumir responsabilidades, autoevaluarse y

ver posibilidades de mejora, hacer actividades con seguridad, y valorar estas actividades de forma crítica (Carretero y Pérez, 2012).

3.3. Competencia comunicativa en segunda lengua

En diversas investigaciones que abordan las movilidades internacionales del alumnado se señala la relación que éstas tienen con la mejora de la competencia en comunicación en una segunda lengua, especialmente el inglés entendido como lengua franca (Cheney, 2001; Luo y Jamieson-Drake, 2013; Marangell et al., 2018; Baker, 2009; Baker, 2020, Dombi, 2011), pero también se hacen referencias al desarrollo de la competencia en comunicación intercultural (Alcaraz-Mármol, 2020; Altuğ et al., 2019).

La competencia comunicativa es un término acuñado por Hymes (1971) en relación con la enseñanza de idiomas, que se vincula con la habilidad de saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma, de manera que los enunciados, además de gramaticalmente correctos, sean socialmente apropiados. Esta descripción que realiza Hymes sobre la competencia comunicativa, se complementa con la definición de Savignon (1991), quien la considera como una capacidad funcional en escenarios comunicativos, en los que la propia dinámica de intercambio demanda la adaptación a los marcos de referencia de otros interlocutores.

La acepción de competencia comunicativa, sin embargo, ha tenido una progresiva evolución, pasando de Hymes (1971), y Savignon (1991) a Canale y Swain (1980), autores que ampliaron su definición al inscribirla en la complejidad relacional del sistema cognitivo, los conocimientos lingüísticos y las habilidades para la comunicación eficaz en una lengua.

Por su parte, Chen, en dos tiempos (1990 y 2000), desarrolla otros significados del concepto, entendiendo esta competencia, por una parte, como el comportamiento de comunicación efectivo y apropiado en un entorno particular en el que las personas cumplen sus propios objetivos de comunicación y, por otra parte, junto a Starosta, Chen propone definir la competencia comunicativa como “la capacidad de ejecutar de manera efectiva y apropiada comportamientos de comunicación que negocian la identidad o identidades culturales de cada uno en un entorno culturalmente diverso” (Chen y Starosta, 2000, p.28).

Los elementos relacionados con la identidad y su negociación, que introducen Chen y Starosa (2000), tienen ecos en la posterior definición que hacen Byram et al., (2002), de la competencia en comunicación intercultural, la que valoran por su “capacidad de garantizar un entendimiento compartido por personas de diferentes identidades sociales

y la capacidad de interactuar con las personas como seres humanos complejos con múltiples identidades y su propia individualidad” (p.10).

En tal sentido, Wiseman (2002), recogiendo todas estas acepciones, plantea que la competencia comunicativa intercultural implica motivación, junto con conocimientos y habilidades. Según este autor, el alumnado necesita motivación para interactuar eficazmente con otras personas, debido a que la motivación es “el conjunto de sentimientos, intenciones, necesidades e impulsos asociados con la anticipación o el compromiso real en la comunicación intercultural” (p.4).

El modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (1997, 2008) se edifica en los fundamentos centrales de la competencia comunicativa, pero le agrega elementos de la competencia intercultural como conocimientos, habilidades y actitudes, que van más allá de la competencia comunicativa, y que están relacionados con la evaluación crítica, el compromiso, la negociación y la mediación entre “culturas y países propios y de otros países” (Byram, 1997, p.54).

El éxito de la comunicación entre personas de diferentes lenguas nativas requiere el consenso respecto del uso de un idioma común para todas las partes. No obstante, para esta mediación es posible utilizar una de las lenguas maternas de las partes o un idioma hablado por ambas partes como lengua extranjera (Dombi, 2011). En este último caso, la lengua utilizada se denomina como franca por no ser la lengua nativa de las partes (Knapp y Meierkord, 2002).

El idioma inglés, reconocido actualmente como lengua franca, se ha convertido en una de las claves de la competencia comunicativa del alumnado, y en factor mediador de las barreras idiomáticas entre pares en los proyectos Erasmus+. Su adopción como lengua franca proviene, principalmente, de las utilidades dadas en contextos de negocios y comerciales (Alptekin, 2002). En este sentido, Alptekin sostuvo que se necesitaba “urgentemente un nuevo modelo pedagógico para dar cabida al caso del inglés como medio de comunicación internacional e intercultural” (Alptekin, 2002, p.63), para formar a personas bilingües competentes que pudieran operar en contextos locales e internacionales. Basado en estos argumentos, posteriormente Seidlhofer (2011), valoró el uso del inglés como medio comunicativo para establecer puentes funcionales entre hablantes de diferentes idiomas.

Pese al pragmatismo de esta lógica, el uso del inglés como lengua franca en los proyectos Erasmus+ está supeditado a la comunicación intercultural, implica la capacidad de usar y negociar recursos lingüísticos multilingües, asociando diferentes

prácticas y estrategias comunicativas, y haciéndose presente en la movilización por diferentes marcos de referencia nacionales, locales y emergentes (Baker, 2020).

Conviene puntualizar que el consenso en el uso del inglés es un tema a debate⁵, tanto porque su adopción está influida por los amplios usos de este idioma en contextos empresariales y de negocios, como porque, desde la perspectiva crítica de Barthes⁶, el idioma y su escritura contienen dispositivos ideológicos de dominación que pueden neutralizar el propósito problematizador de la educación (Freire), y constituirse en garantías para la continuidad del *status quo* del sistema. Para Foucault (2004) estos dispositivos ideológicos, que habitan y se mimetizan en la «voz hermenéutica» del idioma y su escritura (Barthes, 1966), perpetúan mecanismos de colaboración colonial que convienen para el funcionamiento disciplinario del sistema instituido.

3.4. Competencia intercultural

En relación con la trama de significados vinculados a la competencia intercultural, Dearthoff (2009) sostiene que ésta se refiere a la capacidad de interactuar de manera efectiva y adecuada en diferentes situaciones interculturales. Este autor distingue en su investigación tres áreas clave en la competencia intercultural:

- a) Las actitudes, como el respeto, la apertura, la curiosidad y el descubrimiento.
- b) Los conocimientos, que incluyen la autoconciencia cultural o el conocimiento sobre cómo la propia cultura influye en la identidad, el conocimiento cultural y la comprensión de otras cosmovisiones.
- c) Las habilidades.

Por su parte, Benet-Martínez et al., (2006) sostienen que el cambio de marco cultural tiene consecuencias cognitivas significativas relacionadas con el incremento de la flexibilidad mental de las personas para detectar, procesar y organizar la información cultural cotidiana de formas innovadora. Estas implicaciones de la competencia intercultural se hacen especialmente tangibles en las actividades de intercambio internacional, en las que se brindan nuevas oportunidades al alumnado a través de diversas situaciones interculturales y el contacto directo con nuevas culturas (Hamel et al., 2003). Esta interacción entre persona y culturas puede tener diferentes niveles de impacto, como plantean Douglas y Jones-Rikkens (2001), quienes concluyen que existe

⁵ Nota de la investigadora. Aunque el uso del inglés como lengua franca en Erasmus+ no forma parte de esta discusión doctoral, es pertinente una llamada para nuevos debates sobre los «objetos inmateriales» del idioma y sobre como contribuyen sus significados con el sostenimiento de visiones anglocéntricas.

⁶ Barthes al referirse al objeto de arte y a los objetos del lenguaje, hace referencia al fondo metafórico y a que éstos remiten a un significante y tienen, por lo menos, un significado.

una proporcionalidad significativa entre la diferencia cultural del país de origen y anfitrión respecto de la fuerza del impacto de la movilidad.

Por su parte, Bennett (2004) alega que la experiencia de la movilidad Erasmus contribuye también a la formación de las personalidades de las y los participantes en términos de competencia intercultural porque “la propia cultura se experimenta en el contexto de otras culturas” (Bennett, 2004, p.68). Además, consideran Krzaklewska & Krupnik (2008) que la experiencia Erasmus mejora el diálogo intercultural al estimular en las y los estudiantes un ejercicio ciudadano más abierto, tolerante y movilizado hacia redes socioculturales más amplias.

La movilidad internacional está correlacionada con la adaptabilidad cultural de las y los participantes. Según Williams (2005), el alumnado que participa en una movilidad internacional experimenta un mayor cambio en su adaptabilidad cultural que aquellos que se quedan en sus entornos de natural influencia. Con estos argumentos coincide Mapp (2012) cuando plantea que las movilidades conducen a niveles más altos de adaptabilidad cultural.

Sin embargo, al colocar el foco en los factores que afectan la adaptabilidad cultural, Gebregergis et al., (2020) hacen un mapa de variables que incluye el conocimiento cultural, la duración de la movilidad, el conocimiento del idioma de acogida, la interacción con personas de la comunidad local, y la experiencia previa de viaje. Por su parte, Talsma et al., (2018) introduce otros elementos que ensanchan el concepto de competencia intercultural, como la autoeficiencia y desempeño real, que derivan en la autoeficacia multicultural, sostenida en la valoración personal que la personas hacen sobre sus habilidades para participar con éxito en interacciones con personas de otros grupos culturales (Mazziotta et al., 2015).

De manera similar a la autonomía y la iniciativa personal, la autoeficacia multicultural está atravesada por las habilidades personales para hacer frente a los desafíos, y a las expectativas de resultados en todos los campos de la vida (Bandura, 1989). De esta manera, el alumnado con mayor autoeficacia multicultural tendrá potencialmente, más y mejores herramientas cualitativas para operar de manera más efectiva en interacciones con personas de diferentes orígenes culturales y en nuevos entornos socioculturales.

3.5. Identidad europea

Uno de los impactos más difíciles de identificar en el alumnado de primaria y secundaria, pero de gran importancia dentro del programa Erasmus+, es el relacionado

con el desarrollo del sentido de identidad europea (King y Ruiz-Gelices, 2003; Sigalas, 2010; Wilson, 2011; Van Mol, 2013).

Uno de los elementos que formarían parte de la identidad europea sería el sentirse parte o identificado con un gran grupo, el de los europeos. En este sentido, la integración o identificación estarían relacionadas con “el proceso de interacción entre los miembros de un grupo que resulta en una acomodación recíproca y un mayor sentido de identificación con el grupo” (Fairchild 1970). Para Singh (2009: 29) "debería haber un reconocimiento mutuo de la identidad de los miembros" en lugar de un intento de superar las identidades nacionales.

En este contexto, la movilidad internacional se presenta como aspecto clave para el desarrollo del sentido de ciudadanía y de pertenencia europea (Osler, 2012). Los procesos de socialización de las movibilidades juegan un rol clave para desarrollar el «sentido de comunidad» y para consolidar la idiosincrasia europea en su sentido más amplio (Cojocar, 2018).

En este sentido, los fundamentos del programa Erasmus apuntan a la facilitación de escenarios de interacción entre estudiantes de diversos orígenes culturales y nacionalidades, que contribuyan a la identificación recíproca de los elementos culturales constitutivos de cada cultura y el reconocimiento de los elementos que, por ser comunes, transversalizan la composición idiosincrática del país de origen, del país de acogida y de otros países europeos, porque, “incluso si esto no llega a ser una cultura común plenamente desarrollada, una mayor conciencia de las cosas que unen en lugar de dividir a los europeos, es un paso hacia una identidad común” (Sigalas, 2010, p.246).

Tomando por válidos los argumentos precedentes, las interacciones humanas en el contexto de las movibilidades internacionales europeas conducen hacia la construcción de la identidad europea, mediante procesos en los que el alumnado y el profesorado empiezan “a verse a sí mismos más como europeos y menos como poseedores de una mera identidad nacional” (Fligstein, 2008, p.139).

Este fenómeno, fundamental para la integración e identidad de la ciudadanía europea, ha sido considerado como medular en las diversas políticas de la Unión Europea (McCann y Finn, 2006), y se remonta a las raíces de las políticas educativas del Tratado de Maastricht (1992) en el que se propugnaba la multiculturalidad europea, el desarrollo del sentido de pertenencia e identidad y la inclusión de componentes clave de las culturas europeas y la ciudadanía. Podemos acercarnos a esta conciencia e identidad europeas a través de Preuss (1995), quien desliga el significado de ciudadanía europea de jerarquías y especificidades nacionales para considerarla como “un conjunto

ampliado de opciones dentro de un espacio físicamente ampliado y funcionalmente más diferenciado que un estatus legal definitivo” (Preuss, 1995, p.280).

4. La experiencia de internacionalización para las familias

Las familias tienen un papel clave en las movilidades Erasmus en la etapa de educación escolar. En el caso estudiado, las familias tienen diferentes roles. Por un lado, son familias de acogida para los alumnos de primaria y secundaria que participan en la semana de movilidad local. En las movilidades de alumnado de primaria y el primer curso de secundaria, acogen a parejas. Esta estancia y acogida en parejas es una de las características de las movilidades de los proyectos Erasmus+ del centro. Otro de los roles es el de familia de envío, cuando son sus hijos e hijas los que viajan. La edad del alumnado participante conlleva una comunicación con las familias de acogida en los países en los que se realizan las movilidades exteriores. Finalmente, en el centro estudiado, las familias también participan de parte de las movilidades exteriores, especialmente en los proyectos relacionados con Actuaciones Educativas de Éxito previamente mencionadas.

En el caso de las familias en las movilidades Erasmus+ existe escasa investigación respecto y la literatura disponible se centra, principalmente, en las movilidades de larga duración del alumnado de educación superior (Castiglioni, 2012). En el caso de las movilidades objeto de este estudio, debido especialmente a los niveles escolares en las que se enmarcan, que conllevan una relación diferente con el centro escolar de sus hijos e hijas, así como una implicación mayor en la propia movilidad de estos, el impacto en las familias participantes es alto, y se da en diferentes dimensiones.

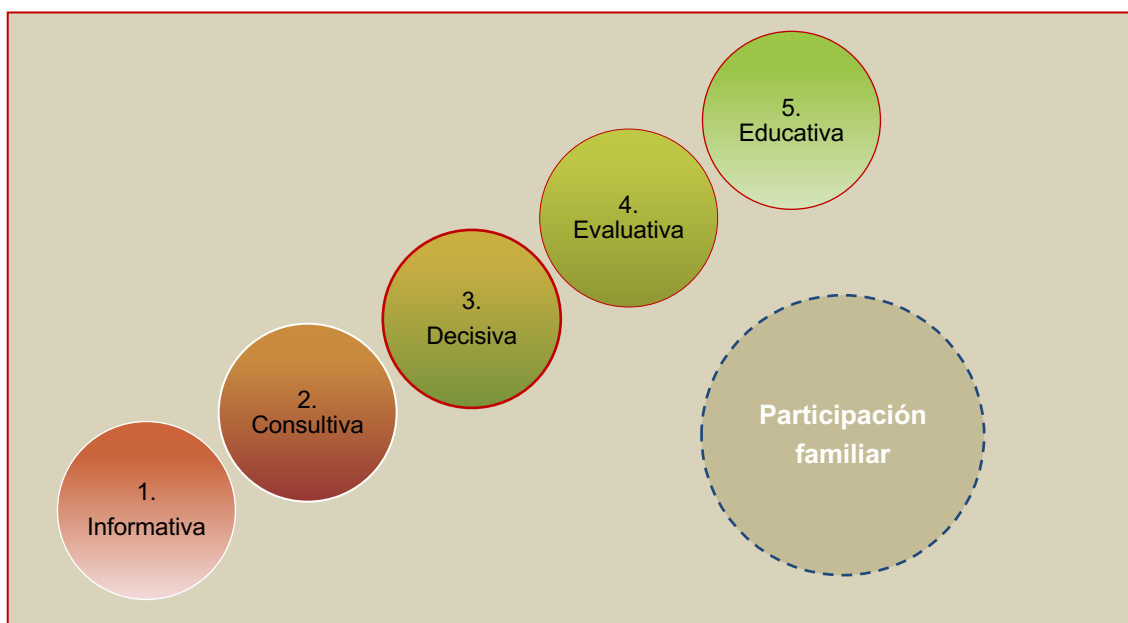
4.1. Participación familiar

La participación educativa de las familias, y de otros miembros de la comunidad educativa en los centros escolares, es una de las actuaciones educativas de éxito identificadas por la investigación INCLUD-ED, Estrategias para la Inclusión y la Cohesión Social en Europa desde la Educación (2006–11), proyecto del 6^{to} Programa Marco de la Comisión Europea.

En el objetivo principal de este proyecto fue identificar las acciones educativas que contribuyen a la consecución de la inclusión educativa para todas las personas, con especial atención a los grupos vulnerables. (INCLUD-ED Consortium, 2009). Para estos fines, se describieron cinco formas diferentes de participación de las familias (véase la Figura 3) de menor a mayor impacto para los resultados educativos y, de igual manera para las movilidades.

Figura 3.

Formas de participación familiar



Nota. Adaptado de “Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe”, por Ramón Flecha (Ed.), 2015, Springer.

En la participación informativa las familias son avisadas sobre las actividades, el funcionamiento y las decisiones del centro escolar, por tanto, su participación puede considerarse más pasiva. En la participación consultiva, en cambio, las familias pueden participar en la toma de decisiones, pero con una influencia limitada en las mismas. Respecto a estas dos formas de participación, no existen evidencias científicas sobre su impacto en la mejora educativa. Sin embargo, sobre las restantes tres formas de participación, sí existen evidencias de la mejora educativa que producen en el alumnado.

Por otra parte, en la participación decisiva las familias y otros miembros de la comunidad educativa, estas monitorizan los resultados educativos del centro escolar, y forman parte del proceso de toma de decisiones. En cuanto a la participación evaluativa, las familias y los miembros de la comunidad están implicados en el seguimiento y evaluación de las actividades y aprendizajes que se realizan en el centro escolar. El quinto tipo de participación familiar, la participación educativa, supone la implicación en las actividades naturaleza educativa y en los procesos de aprendizaje del alumnado, tanto dentro como fuera de la escuela (INCLUD-ED, 2011; Díez-Palomar y Kanés, 2012; Sánchez et al., 2016). Este tipo de participación familiar está ligada, de manera especial, con los propósitos de esta investigación doctoral.

Conviene mencionar que la participación educativa, desde la perspectiva de Flecha (2012) y de Bonell y Ríos (2014), tiene dos vertientes: a) la formación de familiares, y b) la participación en actividades de aprendizaje. La primera de ellas se dirige responde a las necesidades y demandas expresadas por las propias familias y personas de la comunidad. Esto implica que los contenidos y horarios de la formación se deciden, conjuntamente, entre el profesorado del centro y las personas adultas participantes (Amador y Girbés, 2016).

La formación de familiares tiene gran impacto en la vida de las personas participantes porque incide en la autoestima y en el nivel de implicación en otros espacios de la escuela (Martínez y Niemela, 2010). En este sentido, como plantea Epstein (1991), la implicación y formación de las familias que acuden a los centros tiene un impacto proporcional en el aprendizaje del alumnado.

Entre las actuaciones educativas de éxito relacionadas con la formación de familiares, se ha identificado a las tertulias literarias dialógicas (Soler-Gallart, 2004) como una de las de mayor impacto. A través de esta actuación, familiares y otros miembros de la comunidad educativa tienen acceso a las principales obras de la literatura clásica universal. Este tipo de actuación educativa hace posible la recreación de espacios socioeducativos para el diálogo igualitario en los que, como apuntan diversas evidencias, se genera el aumento del nivel educativo de las familias, surgen nuevas simetrías y formas de coordinación entre el discurso de la escuela y el discurso en el hogar, y se incrementan las expectativas de las familias en relación a su propio aprendizaje y el de sus hijos. Además, en la dinámica de la formación de familiares se produce un incremento de la diversidad de referentes positivos en la escuela, se mejora la percepción familiar y del alumnado sobre el valor de la educación, y se genera un proceso de transformación de los prejuicios o preconcepciones (Amador y Girbés, 2016).

El segundo tipo de participación educativa de las familias se da en actividades de aprendizaje, tanto en el horario y espacios lectivos de la escuela, como en actividades extraescolares (Flecha, 2012). Los espacios de aprendizaje se transforman a través del trabajo conjunto del profesorado, las familias y otros miembros de la comunidad, quienes conjuntan sus fuerzas y competencias para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje (INCLUD-ED, 2009; Díez-Palomar et al., 2011).

La participación educativa de las familias conecta a la escuela con la comunidad, y multiplica y diversifica las interacciones que favorecen el incremento de la motivación y el aprendizaje del alumnado. Los estudios de Bonell y Ríos (2014), y de Herrero y Brown (2010) dan cuenta de los progresos de niñas y niños cuyas familias participan en

diversas actividades, desarrolladas en contextos formales y en espacios no formales e informales.

En ambos tipos de participación educativa de las familias, es clave que la formación previa de las personas no se considere una barrera para su participación activa en actuaciones educativas de éxito (Valls y Kyriadides, 2013), y en cualquier caso conviene, siguiendo a Sen (1999), proporcionar información y formación a las madres y padres, ya que son ellos quienes monitorean y modelan la educación de sus hijas e hijos.

En estos espacios plurales y diversos de aprendizaje, y a través de las relaciones dialógicas que se establecen, se superan estereotipos culturales y de género. La pluralidad que se vive en los centros ofrece a las niñas y niños referentes positivos, que comparten una visión sobre la importancia de la escuela y construyen una escuela compartida por toda la comunidad (Martínez y Niemela, 2010). También estos circuitos socioeducativos facilitan que el equipo directivo y el profesorado estreche las relaciones con las familias y con otras personas del entorno escolar, que se traduce en actitudes y situaciones de colaboración, participación y superación de barreras personales, sociales e institucionales (Serrano et al., 2018).

En este sentido, Bonell (2016) hace un recorrido por diversas investigaciones y documentos que han realizado un abordaje de la participación familiar en las escuelas, y destaca la postura de Mutch y Collins (2012), autores que subrayan los beneficios que genera la relación de proximidad y de empatía entre los centros escolares y las familias:

[...] más información sobre el aprendizaje de sus hijos e hijas y sobre cuestiones relacionadas con el currículo y los programas de trabajo de la escuela; expectativas compartidas hacia la obtención de aprendizajes; relaciones más fuertes con los niños y niñas, y la transformación de las conversaciones en el hogar sobre cuestiones escolares; mayor disfrute y celebración de las habilidades de los pequeños; el sentimiento de estar realizando contribuciones valiosas al aprendizaje del alumnado; mayor confianza a la hora de ir a la escuela e interactuar con el profesorado; mayores oportunidades de conocer a otros y otras familiares en un ambiente de seguridad y confianza; la sensación de apoyo a su rol como adultos y adultas responsables de los niños y niñas; y un sentimiento de orgullo por los avances escolares. (p.23).

En estos escenarios de participación familiar, las expectativas del profesorado son clave para la mejora de la participación e implicación, teniendo en cuenta que las personas pueden aprender y participar independientemente del bagaje cultural o del

nivel educativo (Díez-Palomar et al., 2011). Por otra parte, la participación educativa de las familias, así como las interacciones que genera, son factores que estimulan la creación de un clima de altas expectativas también hacia el alumnado. Trasladar este contexto de altas expectativas al centro educativo, al profesorado y a la comunidad en general, supone una mejora significativa de los resultados educativos (García et al., 2012).

Para este escenario de formación e intercambio de todos los agentes sociales de la educación es necesario respetar se respeten los principios del diálogo igualitario para que esta participación sea efectiva (Bonell y Ríos, 2014; Soler y Flecha, 2010). Es necesario, entonces, partir de la premisa de que todas las personas pueden participar en los encuentros dialógicos que afectan a sus vidas, en un ejercicio democrático, igualitario, inclusivo y de reconocimiento de la inteligencia cultural de las personas (Ramis y Krastina, 2010).

4.2. Internacionalización de la vida familiar: Familias de acogida

Por otro lado, la importante función social y educativa de las familias de acogida (*homestay*) es clara en relación a los estudiantes internacionales que se integran en sus hogares de manera temporal, y que se involucran en la dinámica de sus diversas actividades, hábitos, costumbres y creencias (Chaseling, 2001), y que conlleva que el alumnado y su nueva familia participen del mismo entorno sociocultural y que se relacionen basándose en el intercambio de aprendizajes, en el uso de un idioma común y ajustándose a nuevas formas de convivencia (Knight y Schmidt-Rinehart, 2002).

. Las características del caso del presente estudio plantean varias diferencias en relación a las experiencias analizadas en las publicaciones consultadas, como son: la edad del alumnado, de entre 10 y 16 años, la duración de la movilidad, de aproximadamente siete días, y el hecho de que todas las familias de acogida tuviesen alguna relación previa, al asistir sus hijos e hijas al mismo centro escolar. Teniendo en cuenta estas diferencias, y las limitaciones que pueden suponer a la hora de generalizar los resultados de las investigaciones consultadas, se ha construido un marco que sostenga teóricamente el rol de las familias de acogida en las movilidades de corta duración del alumnado en edad escolar, así como el impacto que esta experiencia puede tener tanto en el alumnado como en las propias familias.

Para Paige et al., (2002) esta experiencia puede impactar en la obtención de “conocimiento de primera mano sobre cómo es la vida familiar en la cultura de destino y usar el idioma en un entorno informal” (p.77), pero, además, al ser una experiencia

compartida también impacta en los marcos referenciales de la familia, en la mecánica de sus rutinas y en los significados que dan a las situaciones de aprendizaje informal.

En la experiencia de acogida de alumnado internacional en las familias del C.C. Colegio JABY se consideró la selección y emparejamiento de las familias y el alumnado, y se realizó un ejercicio de acercamiento previo entre ellos, con el propósito de generar las mejores condiciones de convivencia antes, durante y tras la movilidad. Para Rodríguez y Chornet-Roses (2014), y Brecht y Ingold (2000), esta preparación previa garantiza que la experiencia de convivencia, y el intercambio cultural que supone, sea satisfactoria para todas las personas involucradas.

En general, los miembros de las familias de acogida son las personas de la cultura anfitriona más cercanas al alumnado que está haciendo la movilidad facilitando, a través de la rutina diaria de interacción que el alumnado plantea sus inquietudes, preguntas o exprese sus expectativas y dudas. En este sentido, Leroy (2012), hace hincapié en la importancia de los roles de informantes culturales de los miembros de las familias, y facilitadores de la entrada del alumnado visitante a la cultura local. Otro de los roles que suelen tener, en este caso los hijos e hijas de las familias, sobre todo cuando comparten los mismos espacios en la escuela, es el de ayudar en la interacción en el aula, y asistir al alumnado extranjero en la comprensión de las normas y formas de actuar en el contexto escolar.

En una investigación sobre los potenciales beneficios que impactan a las familias de acogida durante y después de las estancias del alumnado extranjero, Barnes (2020), destaca los siguientes:

- a) Desarrollo de una relación afectiva y familiar con los estudiantes que acogen.
- b) Conocimiento de elementos de la cultura de origen de los estudiantes.
- c) Experiencias positivas para sus propios hijos e hijas.
- d) Mejora de la competencia en comunicación en inglés.
- e) Establecimiento de nuevas conexiones con otros miembros de la comunidad.
- f) Experimentación de sentimientos positivos (felicidad, logro, satisfacción) asociados al rol de familia de acogida.
- g) Impactos sobre las rutinas familiares.
- h) Fortalecimiento de la relación con el centro educativo.

Por otra parte, el profesorado que ha sido copartícipe de movilizaciones Erasmus+, recalca las conexiones familiares con el alumnado, la capacitación de la familia como

líderes y maestros, la exposición a otras culturas y perspectivas y la consiguiente ruptura de estereotipos culturales, el aumento de la vinculación con el centro educativo, el aprendizaje del inglés, el aumento de la motivación hacia el estudio de los hijos e hijas de las familias, y la creación de comunidad entre las familias anfitrionas (Barnes, 2020).

Un concepto importante en el ámbito de la internacionalización de la educación, y que toca de manera tangencial al modelo de estancia en familias de acogida, es el de «*internationalization at home*», o internacionalización en casa. Este tipo de internacionalización surgió en 2001, con la definición de Crowther et al., (2001), como “cualquier actividad relacionada internacionalmente con la excepción de la movilidad saliente de estudiantes y personal” (p.8). Posteriormente, De Wit y Hunter (2015), y Knight (2012b), distinguieron dos tipos básicos de internacionalización: la internacionalización «en casa o doméstica» y la internacionalización en el exterior o «educación transfronteriza».

Para Knight (2012b), esta internacionalización en casa involucra actividades que ayudan al alumnado a desarrollar la comprensión internacional y sus habilidades interculturales, incluso en alumnas y alumnos que no tienen la oportunidad o los medios para estudiar en el extranjero (Beelen y Elspeth, 2018). Desde esta lógica de la internacionalización en casa, los beneficios de las movilidades deben impactar por canales más inclusivos y amplios a la mayor cantidad de personas de la comunidad escolar.

5. Organización escolar y alianzas transformadores en los proyectos Erasmus+

El mapa de los proyectos Erasmus+ en el Colegio JABY, para la educación infantil, educación primaria y secundaria (en las respectivas etapas de ESO y Bachillerato) está conformado por actividades de movilidad (KA101), y actividades de cooperación (KA2). Con la Acción Clave 1, en el período estudiado, los centros educativos pueden mejorar aspectos organizacionales mediante la movilidad formativa del profesorado y del resto de los profesionales del centro.

Con la Acción Clave 2 (KA219 y KA229), las organizaciones escolares establecen vínculos de cooperación con otras instituciones educativas a escala europea para trabajar en la mejora de sus procesos organizacionales, la planificación y el currículo escolar, e introducir prácticas innovadoras que mejoran la gestión escolar y la calidad de la enseñanza. Estos proyectos también incorporan la movilidad del alumnado, en un contexto de intercambio de buenas prácticas.

En la línea de trabajo de la Acción Clave 2, la organización escolar se implica en alianzas estratégicas para promover la cooperación y el aprendizaje entre iguales; se establecen ejes comunes para desarrollar competencias sectoriales dirigidas, principalmente, a la formación profesional, desarrollar las cualificaciones y promover el trabajo en otros países europeos aliados, y además, se apoya el trabajo de voluntariado y las experiencias de aprendizaje no formal (Comisión Europea, 2020).

Las organizaciones escolares participan de Erasmus+, de manera individual o mediante un consorcio nacional de movilidad, en tres direcciones: como organización solicitante que presenta y gestiona el proyecto de movilidad Erasmus+, como organización de envío que moviliza a otros escenarios educativos europeos al personal seleccionado y que gestiona las subvenciones, y como organización de acogida, que tiene un rol anfitrión, de recepción y resguardo del personal extranjero visitante.

Todas estas posibilidades de participación de la organización escolar en los proyectos Erasmus+ abren un abanico de oportunidades y situaciones colaborativas para que la escuela participante, como argumentan Bolívar (2000) y Pedler et al., (1997), explore y refuerce sus capacidades resilientes, se convierta en una organización que aprende y que genera aprendizajes significativos entre todos sus miembros, y se posicione en el tablero de alianzas de la educación inclusiva y cooperativa europea.

5.1. Cultura escolar

Los centros educativos desarrollan una cultura escolar que se configura por los marcos de referencia y la experiencia acumulada, y que está transversalizada por acciones humanas, normas convenidas, creencias y valores compartidos, así como por los significados construidos y atribuidos por los agentes sociales del centro, y que definen la identidad colectiva. Todos estos aspectos inciden en la dinámica de las interrelaciones que se dan en su seno, pero también en la lógica del currículo escolar, en la política de planificación y en la praxis pedagógica y, por supuesto, en las asimetrías y equilibrios de las relaciones de poder que se entretajan en la escuela (Gairín, 2000; Rivas, 2003).

Al respecto, Kruse y Seashore (2009), coinciden en vincular la cultura de la escuela con tradiciones, valores y creencias arraigados a la institución. Numerosas características pueden ser comunes a las de otros centros del ecosistema escolar; sin embargo, otras características son particulares, únicas a cada escuela, porque están enraizadas con su historia y geolocalización, están ligadas a las experiencias y el conocimiento acumulado, y a los registros escritos o informales. Para Kruse y Seashore (2009), entonces, la cultura otorga significados e impacta en la autoestima individual y

colectiva; además, convertida en fuerza movilizadora del cambio se interna en los modos de vida en la escuela e influye en “cómo se viste el personal, de qué hablan, su voluntad de cambiar, la práctica de la instrucción y el énfasis que se le da al aprendizaje de los estudiantes y profesores” (Deal y Peterson, 1998, p.28). En general, de manera explícita e implícita, cada escuela está implicada con el modelado de su propia cultura, y ésta afecta tanto a el desempeño de sus actores sociales para el logro de metas, como a la puesta en marcha de los proyectos escolares (Khalil et al., 2013).

Por otra parte, conviene precisar que la cultura escolar está vinculada directamente con las demandas y con el ritmo de las transformaciones que se producen en la organización escolar. Por estas razones, Bolívar (1993), considera que los cambios:

[...] en contenidos, actitudes y creencias de los profesores, pueden dar lugar a cambios en la forma de la cultura de los profesores y en las relaciones de trabajo con sus colegas [...] la forma de la cultura escolar de los profesores puede tener significativas implicaciones para el cambio educativo, en la medida en que la forma de la cultura puede frustrar o hacer exitosos unos compromisos compartidos. (p.14).

En la actualidad, la literatura científica identifica a la cooperación como uno de los atributos de la cultura escolar para el cambio. De tal manera que una cultura escolar cooperativa facilita la solidaridad profesional (Rubin, 2009), y fomenta el pensamiento creativo, la creación de redes profesionales, la escalada del compromiso organizacional, así como mejores niveles de satisfacción laboral (Fullan y Hargreaves, 1996).

5.2. Cambio e innovación escolar

Cambio y progreso, entendido como mejora, son conceptos que, en ocasiones, se utilizan de manera indistinta, si bien son conceptos diferentes que no siempre se dan de manera conjunta en las organizaciones escolares. Otro término utilizado habitualmente como sinónimo de cambio es el de innovación, aunque también se puede entender de manera diferente.

La realidad es que el cambio y la innovación no aseguran, por sí mismos, la mejora organizativa o educativa. De esta forma lo advierte Fullan (1991), autor que señala que existen dos condiciones que deben cumplirse para que el cambio o la innovación sean exitosas: a) que la innovación sea una necesidad real, y b) que se dé un fuerte apoyo para su puesta en práctica.

En el contexto dinámico de los centros educativos, el cambio puede entenderse como aprendizaje, tanto individual como colectivo. Desde la perspectiva de análisis de Gairín

(1996), el cambio es cualquier modificación no evolutiva que se produce en una realidad educativa, que se vincula con los actos de la educación y con la organización escolar, para introducir mejoras en la eficacia y eficiencia de la acción educativa.

Estos cambios, plantea Clark (1983), pueden tener bajo impacto o causar transformaciones radicales, pero sal tener un origen deliberado y planificado, “pueden afectar de manera significativa los métodos y las relaciones de trabajo y los conceptos que tienen de sí mismos los individuos y los grupos” (Glatter, 1993, p.509).

Por estas razones, la mayoría de autores referentes coinciden en relacionar el cambio con la cultura escolar, y dependiendo de los efectos que producen en la cultura escolar, se pueden identificar dos tipos de cambio; unos que impactan “a las estructuras profundas de la escuela [y otros] que alteran la práctica diaria, pero que no siempre alteran la forma en que los profesores y los alumnos piensan sobre la escuela” (Rudduck, 1991, p.27).

En esta línea de ideas, para Cuban (1992) los cambios también pueden identificarse con dos naturalezas u órdenes. En un primer orden de cambio estarían aquellos menores, que no afectan a la organización básica de la escuela, y un cambio de segundo orden, por el contrario, impacta de manera esencial a la organización, que conlleva la introducción de nuevas metas, estructuras, y roles.

Un elemento diferenciador entre cambio e innovación puede vincularse con la planificación de los mismos. Para Fullan (1993), el cambio no es planificable, porque significa:

[...] un viaje hacia un destino desconocido, donde los problemas son nuestros amigos, donde buscar ayuda es un mal síntoma, donde surgen iniciativas de arriba a abajo y de abajo arriba, donde la colaboración y el individualismo coexisten en una tensión productiva. Es un mundo en donde el cambio refleja la vida misma en la que nada es perfectamente feliz o en permanente armonía...Es un mundo donde uno no debería nunca confiar en un agente de cambio, o nunca asumir que otros, especialmente los líderes, conocen lo que están haciendo, no porque los agentes de cambio y los líderes sean incompetentes, sino porque el proceso de cambio es tan complejo y lleno de aspectos desconocidos, que todos debemos estar en guardia para investigar y resolver problemas. (Fullan, 1993, pp. vii-viii).

Por otro lado, la innovación educativa es un concepto íntimamente ligado al cambio escolar que se traduce en “un proceso de legitimación y optimización de la cultura educativa, los resultados de la educación y las estrategias necesarias para transformar

cualitativamente la formación de los sujetos insertos en el sistema escolar” (Medina, 1990, p.603). Sin embargo, la innovación en el ámbito escolar -según el nivel de su impacto- obedece a dos vertientes: las innovaciones menores y las innovaciones radicales (Romberg y Price, 1983). Las innovaciones menores tienen como objetivo mejorar la enseñanza, sin conllevar cambios en los valores y la cultura escolar, mientras que las innovaciones radicales tienen por objetivo remover y cambiar la cultura escolar.

Si bien las conexiones entre cambio e innovación son claras y fuertes, el cambio que supone la innovación es deliberado y planificado. En 1964 Miles definió la innovación como “un cambio deliberado, nuevo, específico que se piensa que va a ser más eficaz para conseguir los objetivos de un sistema” (p.11). Este pensamiento tiene eco en la postura de Nicholls (1983), quien profundiza en este carácter deliberado de la innovación al referir que “es una idea, objeto, o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a objetivos deseados, que por naturales tiene una fundamentación, y que se planifica y delibera” (p.4).

En consonancia con estas definiciones, otros autores han caracterizado también la innovación por sus objetivos vinculados a la mejora. Es el caso de Lander (1994) quien, entre sus afirmaciones, señala que “las innovaciones se introducen en las escuelas para mejorar el trabajo que se realiza allí y para mejorar las habilidades, conocimientos y desarrollo personal de los estudiantes” (p.3597). Por su parte, Antúnez (1994) respalda esa postura de Lander al marcar que “las innovaciones son los efectos del diseño y de la aplicación de los cambios planificados [...] la innovación, dicho de otra manera, sería el resultado de un cambio exitoso que produce beneficios para los alumnos y alumnas” (p.83).

En la exploración de los significados de esas acepciones, cambio e innovación, emerge un tercer concepto «mejora» que, en el ámbito educativo, supone retos permanentes para los sistemas, subsistemas y sus centros educativos. Observan Gairín y Rodríguez-Gómez (2011), que la mejora en los centros educativos se da siempre de manera contextualizada y conlleva, en consecuencia, la revisión constante y el ajuste a las nuevas necesidades de la sociedad y de la organización escolar. La «mejora» trata, entonces, de procesos dinámicos que inciden en que el cambio y la innovación - planificada e implementada- varíen de unos centros educativos a otros.

La necesidad permanente de mejora de los centros educativos implica, en muchas ocasiones, innovación y procesos de planificación, revisión y acción estratégica (Gairín, 2000), y revela a los centros escolares como organizaciones que aprenden, movilizadas hacia innovaciones que impactan la dimensión individual, grupal y organizativa;

organizaciones inteligentes de personas que aprenden y producen mejoras basadas en el consenso en los procesos de cambio y en las rutas para el logro de las metas educativas planteadas (Elmore, 2000).

5.3. El centro escolar como organización que aprende

En su obra, «Los centros educativos como organizaciones que aprenden», Bolívar (2000), siguiendo a Leithwood y Aitken (1995), destaca el significado de las organizaciones que aprenden con la siguiente definición:

Una Organización que Aprende es un grupo de personas que persiguen metas comunes (incluidos los propósitos individuales) con un compromiso colectivo para revisar regularmente los valores dichas metas, modificándolas cuando viene el caso y desarrollar continuamente nodos más efectivos y eficientes para llevarlas a cabo [...] (p.25).

Además, Bolívar (2000) suma a este contexto de definiciones la realizada por Huber (1991), autor que considera que “una entidad aprende si, mediante su procesamiento de información, cambia el ámbito de su conducta potencial [...] si alguna de sus unidades adquiere conocimientos que reconoce como potencialmente utilizable por la organización” (Bolívar, 2000, p.25). Por otra parte, Pedler et al., 1997, agrega valor a la definición de «organización que aprende» por los significados que se atribuyen al desarrollo:

[...] aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma [...] el desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan. (Pedler et al., 1997, p.3)

Junto al concepto de «organización que aprende», a menudo se encuentra en la literatura especializada otro concepto igualmente importante para la innovación escolar, y es el de «aprendizaje organizativo» (Bolívar, 2000). El aprendizaje organizativo describe los procesos y actividades que llevan al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la mejora de la organización, generando aprendizajes, individuales y colectivos, que facilitan cambios en las maneras de pensar o hacer en la organización. Esta es una de las características de las organizaciones que aprenden: desarrollan estructuras y estrategias para mejorar el aprendizaje organizativo.

El aprendizaje organizativo está influido por diferentes factores como los estímulos para el aprendizaje, el liderazgo o los resultados (Leithwood et al., 1998). Sin embargo,

hay dos factores que tienen una especial relevancia para este estudio: las condiciones externas y las condiciones internas.

Las condiciones externas que facilitan el aprendizaje organizativo son aquellas que dan apoyo a las iniciativas del centro escolar y al profesorado, e incluyen mayores niveles de autonomía para la escuela, la provisión de tiempos y recursos (materiales y de asesoramiento), así como la implicación de las familias y la comunidad.

Entre las condiciones internas destacan las posibilidades para aprender de otros docentes, compartir responsabilidades, la existencia de una cultura de cooperación en el centro educativo que cuente con estrategias para el desarrollo individual e institucional, y el acceso a los recursos adecuados para el desarrollo profesional.

En el contexto de las escuelas que aprenden, diversas definiciones convergen en identificarlas como comunidades de aprendizaje institucional en las que las condiciones para el aprendizaje significativo se fusionan con las condiciones que crean y estimulan el sentido de comunidad (Bolívar, 2000).

El aprendizaje organizativo se construye a través de diversos procesos, entre los que se encuentran: aprender de la experiencia acumulada (que supone un aprendizaje progresivo), y aprender de los proyectos desarrollados (que permiten el aprendizaje gracias a su puesta en práctica). Sin embargo, el desarrollo de proyectos conlleva, en muchas ocasiones, la necesidad de realizar ajustes en la gestión, o adoptar nuevas herramientas. Aquellas organizaciones que articulan su estrategia de desarrollo organizacional a través de proyectos, se denominan “organizaciones orientadas a proyectos” (Gareis y Huemann, 2000), y son identificadas en el ámbito educativo como organizaciones que desarrollan una gestión escolar basada en proyectos.

En los centros educativos se articula una importante variedad de proyectos, que se estructuran mediante objetivos, dimensiones y planificaciones para el desarrollo. Androniceanu et al., (2015) plantean dos grandes características identificadoras de un proyecto. Por un lado, la temporalidad que implica la definición del inicio y final en el tiempo, así como recursos y alcance también definidos. Por otro lado, un proyecto es único, esto es, tiene un diseño concreto para conseguir un objetivo singular, y suele implicar equipos de personas diversas, pudiendo ser de diferentes organizaciones y de múltiples ubicaciones geográficas.

Entre los proyectos que los centros educativos suelen desarrollar se encuentran el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular, los proyectos específicos para el desarrollo de competencias clave, el proyecto de biblioteca escolar, proyectos internacionales en colaboración con otras organizaciones escolares de otros países,

que pueden incluir la movilidad internacional del alumnado, el profesorado, el PAS y la familia.

5.4. El impacto de los proyectos Erasmus+ en la organización escolar

El impacto que la internacionalización tiene en la organización escolar se ha estudiado, principalmente, en el ámbito de la educación superior. En el ámbito de la educación escolar, si bien hay centros de gestión privada con proyectos internacionales financiados e impulsados desde la propia institución, en la mayoría de los casos la internacionalización está ligada, al desarrollo de proyectos financiados e impulsados por organizaciones e instituciones externas, como es el caso del Programa Erasmus+, de la Unión Europea.

Según la Agencia Nacional Estonia del Programa Erasmus+ (Damkuvienè et al., 2017), los principales cambios que se producen en la organización están relacionados con la cultura escolar porque se perciben evidencias de mejora en la tolerancia y la apertura del centro escolar, y con el currículum escolar, porque impacta en los contenidos y procesos educativos, e introduce nuevos métodos de enseñanza.

Otras Agencias Nacionales del programa, como la Noruega (Nordhagen y Dahle, 2017), también han publicado estudios que reflejan diferentes impactos en la organización escolar. Estos estudios destacan como el prestigio del programa puede aumentar el estatus de la organización, facilitándole el acceso a nuevos circuitos socioeducativos, así como a otros programas y recursos de financiación. Esto tiene incidencia, especialmente, en el ámbito de la educación superior, pero en los últimos años se ha generado varios informes que abordan estos impactos en la educación escolar.

Por su parte, la Agencia Nacional finlandesa plantea en el informe 2016 (Niemelä, 2016), cómo la movilidad del profesorado de educación escolar a través de los proyectos Erasmus+, ha tenido, entre otras consecuencias, el cambio de la cultura y los valores escolares de los centros participantes, cambios en los contenidos curriculares, incremento de la tolerancia y la apertura de las escuelas, transformaciones en los métodos de enseñanza, y cambios en los procesos organizativos. Además, tras la participación en las movildades Erasmus+ se ha registrado un incremento del debate y la reflexión colectiva sobre la internacionalización.

Otra de las agencias nacionales que ha aportado evidencias sobre el impacto de los proyectos Erasmus+ en las organizaciones escolares es la francesa (Agence Erasmus+, 2015). Entre las evidencias se encuentra la mejora del clima escolar, el desarrollo de enfoques interdisciplinarios, la apertura y la colaboración con escuelas de otros países,

mejora en la colaboración entre organización escolar y administración, apoyo financiero, fortalecimiento de la dimensión europea del centro, incremento del apoyo y la participación de las familias en la vida escolar, y mejora de la colaboración e implicación de otros agentes de la comunidad educativa, como las autoridades locales y regionales, empresas, asociaciones del entorno, entre otros.

Estas transformaciones son recogidas por Ceylan (2018), quien atribuye, además, a la internacionalización de los proyectos Erasmus+, la mejora de la capacidad de las instituciones y organizaciones participantes, el uso de nuevos métodos, enfoques y prácticas de enseñanza, la instrucción de nuevas materias y contenidos, y el establecimiento de relaciones de cooperación y trabajo conjunto con las organizaciones escolares socias.

Más allá de los escenarios educativos de la Unión Europea, en la Guía para la Internacionalización de las escuelas del Estado de Victoria, en Australia, se propone la internacionalización de los centros escolares para mejorar la enseñanza de idiomas, mejorar la competencia intercultural del alumnado, mejorar la formación de los docentes y participar en asociaciones de escuelas de otros países.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Paradigma, enfoque y orientaciones de la investigación

La investigación está relacionada con el tipo de conocimiento e interés de la investigadora y la comunidad científica en la que se desarrolla su formación y pensamiento. El interés por conocer, profundizar e interpretar la complejidad de la situación que se estudia, como es la práctica y experiencia educativa, supone una mirada desde el paradigma interpretativo. Compartimos con Abalde Paz y Muñoz Cantero (1992), cuando señalan que este paradigma “supone una preponderancia de lo individual y subjetivo. Su concepción de la realidad social entra dentro de la perspectiva humanística” (p.94).

Aproximarnos a una realidad construida, como plantea Pérez Serrano (1994), no sólo por los hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones que emanan desde sus actores sociales. En palabras de Toledo (1997), en el paradigma interpretativo:

El referente es la existencia y la coexistencia de los otros que se me da externamente, a través de señales sensibles; en función de las cuáles y mediante una metodología interpretativa se busca traspasar la barrera exterior sensible de acceder a su interioridad, esto es: a su significado. (p.205).

El paradigma interpretativo busca, en esta investigación, comprender el proceso estudiado, poniendo en diálogo las percepciones y narrativas de las personas participantes en él, asegurando que “las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo” (Taylor y Bogdan, 1987, p.20).

Desde esta perspectiva interpretativa, el conocimiento teórico puede construirse a partir de un ejercicio de aproximación a las prácticas vivenciales de las personas participantes, y este conocimiento:

[...] no es aséptico ni neutro; es un conocimiento relativo a los significados de los seres humanos en interacción: sólo tiene sentido en la cultura y en la vida cotidiana. Desde el punto de vista epistemológico, se considera que el conocimiento es un producto de la actividad humana, y, por lo tanto, no se descubre, se produce. (Pérez Serrano, 2007, p.11).

En base a estas premisas, para el análisis se ha adoptado una mirada crítico-reflexiva sobre los impactos transformadores del programa ERASMUS+ en varias dimensiones

relacionadas con el alumnado, los profesionales que trabajan en el centro, principalmente docentes, la organización educativa, y la familia, como agente social clave de la comunidad educativa.

Esta investigación ha pretendido interpretar la situación desde la metodología cualitativa con la convicción de que la realidad se construye y reconstruye, de forma fluida y dinámica, sobre las actividades del universo simbólico e interpretativo de todos sus actores sociales. Por tanto, son ellas y ellos los que modelan, en un proceso constante de autentica construcción, interpretación y reinterpretación de sus circunstancias, la situación objeto de nuestro análisis.

Esta postura se sostiene en los descriptores que Pérez Serrano (2007), confiere a este tipo de investigación: experiencia subjetiva como base del conocimiento, estudio de fenómenos desde la perspectiva de las personas, y conocimiento de las interpretaciones y experiencias que las personas tienen del mundo social.

1.1. Metodología cualitativa

El objetivo de la investigación cualitativa es comprender el mundo de la experiencia humana (Latorre et al., 2003), y estudiar esta realidad desde un enfoque holístico, con categorías e interpretaciones construidas a través de la información obtenida (inductiva). Posteriormente, estas categorías se orientan hacia la comprensión de aspectos singulares de los fenómenos sociales (idiográfica), entre los que se encuentran los educativos. Visto de esta manera, el foco de la investigación cualitativa se proyecta hacia los conocimientos construidos y los significados que les atribuyen las personas para dar sentido a su circunmundo y sus experiencias (Yazan, 2015).

En este orden de ideas, la metodología cualitativa nos plantea que “la realidad no es una entidad objetiva; más bien, hay múltiples interpretaciones de la realidad” (Merriam, 1998, p.22), porque la realidad de las cosas del mundo se reserva en su naturaleza “holística, multidimensional y en constante cambio; no es un fenómeno único, fijo y objetivo que espera ser descubierto, observado y medido como en la investigación cuantitativa” (Merriam, 1998, p.202).

Por estas razones, autores como Stake (1995) atribuyen el conocimiento develado a los procesos de construcción que realizan los investigadores; procesos en los que “el investigador cualitativo quiere lograr una comprensión completa de la realidad que le interesa, más allá de su propio punto de vista y de la teoría general existente” (Massot et al., 2004, p.330). En otras palabras, “la interpretación, más que un «instrumento» para adquirir conocimientos, es el modo natural de ser de los seres humanos, y todos los

intentos cognoscitivos para desarrollar conocimientos no son sino expresiones de la interpretación sucesiva del mundo” (Martínez Miguélez, 2006, p.141).

En este sentido, desarrollar esta investigación desde el prisma cualitativo tuvo el propósito de proporcionar observaciones y descripciones detalladas del escenario socioeducativo para aproximarnos a una comprensión, y también a las expectativas transformadoras que surgieran, desde las visiones interpretativas de las personas participantes (Barba, 2013; Barba et al., 2014).

Para estos fines, el proceso de investigación cualitativa contó con criterios y estrategias flexibles que facilitaran procesos de reflexión y de redefinición continúa del problema investigado, que regularan el proceso de investigación y que permitieran sustentar el rigor de la investigación mediante la triangulación y la contrastación intersubjetiva. Además, la utilización de instrumentos de recogida de información como la observación participante, el diario de campo, la entrevista en colectivo, y los instrumentos naturales a la revisión documental, marcaron una diferencia sustantiva con las intenciones que pueden privar en investigaciones relacionadas con el paradigma positivista (cuantitativo), porque, en la esencialidad de lo cualitativo, la investigación se nos presenta como “una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman” (Denzin y Lincoln, 2012, p.48).

1.2. El Estudio de Casos

En el marco del paradigma interpretativo y la investigación cualitativa, el Estudio de Casos está reconocido metodológicamente para explorar, conocer, comprender e interpretar los fenómenos sociales, psicológicos y educativos a partir de la claves que se proporcionan las experiencias de investigación en contextos reales y situados (Walker, 1989; Stake, 1998; Yin, 2002; Angulo y Vázquez, 2003; Simons, 1989, 2009; Barba, 2013). Por otra parte, nos permite establecer puentes para el abordaje contextual y la intervención en una realidad conociendo en profundidad sus particularidades (Sabido, 2002).

En principio, para Arias (2012), el estudio de caso se enfoca en “cualquier objeto que se considera como una totalidad para ser estudiado intensivamente. Un caso puede ser una familia, una institución, una empresa, uno o pocos individuos” (p.33), y se despliega con exploraciones intensivas para indagar “de manera exhaustiva, buscando la máxima profundidad del mismo” (Arias, 2012, p.33). Con esta conceptualización coinciden Arnal et al., (1994) quienes destacan que el estudio de caso tiene por virtudes la flexibilidad y

aplicabilidad para generar nuevos conocimientos y lograr revelaciones que interesan a la investigación. Asimismo, para Merriam (1998), el estudio de caso nos coloca en un territorio en el que se habilitan la descripción y el análisis en profundidad de un sistema acotado. Para esta autora, el estudio de caso es particularista, descriptivo, heurístico e inductivo, y es útil para analizar problemas prácticos o situaciones determinadas como las que se propuso esta investigación doctoral.

Por otra parte, las definiciones que hacen diversos autores sobre este método de investigación tienen dos denominadores comunes: particularidad y profundidad. Para Martínez Bonafé (1990), el estudio de casos moviliza “una familia de métodos y técnicas de investigación que van a centrarse en el estudio en profundidad de un determinado ejemplo o caso” (p.58), y agregan Rodríguez et al., (1996) que este método “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (pp. 91-92).

Conviene destacar que Stake (1998) coloca el foco en esa naturaleza evaluativa de las interpretaciones que emergen de los estudios de caso, aunque ésta no sea una característica que define lo medular de este método. Sin embargo, dando por válida esta apostilla metodológica que hace Stake (1998) (con la que coinciden Merriam, 1988 y Pérez Serrano, 1994), esta investigación doctoral asume esa intención valorativa en la que domina la descripción e interpretación crítica de los impactos transformacionales en varios proyectos de movilidad internacional del programa Erasmus+, especialmente, porque el estudio de un caso en el contexto contemporáneo puede encontrarse con que “los límites entre un fenómeno y un contexto no son claros y el investigador tiene poco control sobre el fenómeno y el contexto” (Yin, 2002, p.13).

Al plantear una investigación de campo descriptiva, que pone en contexto todas las transformaciones que ha experimentado una comunidad educativa específica, es decir los cambios que se han activado y visibilizado en el alumnado, el profesorado, la familia y en la institución, el estudio de caso se revela en su finalidad más intrínseca porque, desde esa perspectiva, se establece como objetivo la comprensión profunda de una realidad social y educativa concreta, que no necesita ser representativo de otros casos, sino que tiene interés en sí mismo (Bisquerra, 2009; Stake, 2005).

A relación a ámbito educativo, del que forma parte el objeto investigado en este estudio, el método de estudio de caso facilitó el sentido longitudinal de las observaciones, el ensanchamiento descriptivo de las conductas observadas y la construcción compartida de los informes de investigación, dentro del marco de los

hechos circundantes y de las perspectivas de quienes construyen y relatan la realidad social (Cebreiro y Fernández, 2004).

En buena medida, articular el estudio de caso dentro de las coordenadas de esta investigación, hizo posible “entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven” (LACE, 1999, p.7), y esta situación es afín con las cualidades de la perspectiva hermenéutica y con el enfoque comunicativo crítico; entre otras razones, porque “el estudio de casos compromete al investigador, de manera que éste no puede presentarse ante la realidad investigada de un modo aséptico, neutral o abstracto” (Martínez Bonafé, 1988, p.43).

Las diversas acotaciones que, sobre el estudio de caso, hemos contrastado, son congruentes con la selección del caso del Colegio JABY, y con el enfoque del fenómeno de estudio basado en las transformaciones producidas y reveladas en los proyectos de movilidad europea Erasmus+ durante el periodo 2015-2020. Para hacer un ejercicio de mayor concreción y profundizar en las razones que dominaron en la selección de este método de investigación, conviene retomar las señas descriptivas que proponen Álvarez y San Fabián (2012), respecto del estudio de caso (véase la Tabla 9), con las que coinciden otros autores como Angrosino (2012), Contreras y Pérez de Lara (2010), Flick (2012), Simons (2009), y Tójar (2006).

Tabla 4.

Características del estudio de caso

Realiza una descripción contextualizada del objeto de estudio	Estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismos
Se ofrece una visión profunda del objeto de estudio, que refleja su complejidad	Utiliza fuentes de datos múltiples, y la información se analiza de modo global e interrelacionado.
La descripción exhaustiva del objeto de estudio plasma su peculiaridad y la particularidad	Las premisas derivan del trabajo de campo, y el razonamiento es inductivo
Facilita la comprensión del lector sobre el fenómeno objeto de estudio	Necesita de una descripción minuciosa del proceso de investigación
Su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas	La persona investigadora necesita una permanencia prolongada en el caso y participar en el devenir de mismo, además de llevar a cabo procesos de negociación con los participantes
Se centran en las relaciones y las interacciones	
Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente	El razonamiento es inductivo. Descripción minuciosa del proceso de investigador seguido

Nota. Adaptado de “La elección del estudio de caso en investigación educativa”, por C. Álvarez y J.L. San Fabián, 2012, *Gazeta de Antropología*, 28(1), pp.3-4.

En el marco del estudio de caso, dadas las razones expuestas y siguiendo a Ruiz Olabuenaga (2009), y Denzin y Lincoln (2005), los instrumentos para la recolección de información considerados fueron: la observación (participante), cuyas anotaciones se incorporaron al cuaderno de investigación, el análisis documental y la entrevista semiestructurada, realizada de manera individual y grupal. Por otro parte, conviene subrayar que los estudios de caso se caracterizan por el uso y la combinación diversa de éstos y otros instrumentos para la recogida de datos sobre el objeto de estudio (Stake, 2010). Por estas razones, esta investigación incorporó el cuaderno de investigación, como herramienta complementaria que incluyó, entre otras, las anotaciones fruto de la observación. Todos estos instrumentos se utilizaron con una orientación comunicativa expuesta en apartados anteriores.

1.3. Orientación comunicativa en la investigación

Las aportaciones de la orientación comunicativa son tomadas en cuenta en esta investigación, ya que ha sido una referencia epistemológica en el proceso intersubjetivo de la investigación. La orientación comunicativa tiene su origen en la metodología comunicativa crítica, que concibe la realidad como una construcción de las personas, cuyos significados se crean comunicativamente a través de la interacción. Desde esta perspectiva, las situaciones sociales dependen de los significados construidos en esas interacciones, por lo que la realidad no existe de manera independiente a las personas que la experimentan (Gómez, Puigvert, y Flecha, 2011).

Esta metodología se desarrolla en el contexto de una sociedad cada vez más multicultural y dialógica, en la que el diálogo, la negociación y el consenso ganan terreno a otros valores ligados a las relaciones de poder. Este “giro dialógico” está también presente en las ciencias sociales y la investigación (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006; Flecha, Vargas y Dávila, 2004).

Este giro dialógico nos lleva a la necesidad de incorporar el diálogo igualitario en un lugar central en la investigación en ciencias sociales, para que el conocimiento se construya a través de las interacciones entre personas investigadoras e investigadas. Este diálogo igualitario se fundamenta, entre otras, en las aportaciones de Habermas (1999a,1999b), quien lo sustenta en las pretensiones de validez, basadas en argumentos válidos en función de su validez para justificar las interpretaciones, y no de la posición de poder o la posición social de la persona que los emite. En este sentido, se consideran igualmente válidos tanto el conocimiento de la comunidad científica que

aportan las personas investigadoras, como el conocimiento aportado por las personas participantes, a partir de su experiencia. (Gómez y Díez, 2009; Puigvert, Christou, et al., 2012)

El diálogo igualitario tiene también como referente la teoría de los actos comunicativos de Searle y Soler (2004), relacionados con su función en la investigación por Sordé y Ojala (2010). Estos autores plantean cómo la organización comunicativa facilita el uso de actos comunicativos dialógicos en la investigación, con el fin de minimizar las relaciones de poder y avanzar en el conocimiento científico, buscando una interpretación conjunta de la realidad, sin jerarquía interpretativa, que se fundamenta también desde la perspectiva intersubjetiva (Beck, Giddens y Lash, 1997), la cual plantea el conocimiento como dialógico, creado interesubjetivamente a través del diálogo, la reflexión y la autorreflexión. De esta manera, se entiende el conocimiento como resultado de un diálogo entre las personas investigadoras y las participantes en la investigación, en el que comparten interpretaciones, puntos de vista y argumentos. (Gómez González et al., 2012). Así, la metodología comunicativa,

[...] construye el conocimiento a través de actos comunicativos dialógicos, es decir, buscando el contraste y el acuerdo entre lo que los investigadores y las personas investigadas pueden aportar al conocimiento de la realidad [...] tratando de minimizar las relaciones e interacciones de poder que existen en los procesos comunicativos. (Sordé y Ojala, 2010, p.379)

Otro de los postulados de la metodología comunicativa es la igualdad epistemológica, ligada a la desaparición de una jerarquía interpretativa. Esta igualdad epistemológica no conlleva la ausencia de roles y responsabilidades diferentes para la persona investigadora y las personas participantes, ya que la persona investigadora tiene la responsabilidad de aportar el conocimiento científico, con el objetivo de que las personas participantes puedan construir sus perspectivas a partir de su análisis y de la reflexión (García Yeste et al., 2011). De esta forma, se combina el conocimiento científico y la voz de las personas participantes en los espacios de diálogo igualitario que se generan durante el proceso investigador. (Gómez González y Holford, 2010)

En relación a las técnicas, la orientación comunicativa prioriza sus postulados frente a las técnicas, lo que supone que éstas han de aplicarse de manera dialógica y no instrumental (Gómez, 2004). Por otro lado, cabe destacar que las personas participantes han formado también parte de la interpretación y análisis de la información ya que, al reconocer la capacidad de interpretar de todas las personas, también se entiende la interpretación de la información como un proceso de negociación de definiciones entre

la persona investigadora y las personas investigadas (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006). Para que esto sea posible, la persona investigadora presenta a las personas investigadas las interpretaciones realizadas, con el fin de consensuarlas mediante el diálogo igualitario, y llegar a interpretaciones compartidas (Gómez y Vargas, 2003).

Los presupuestos interpretativos de las personas investigadas pueden tener tanta solidez como los del equipo investigador [...]. Por ello, es clave la comprensión detallada que proporciona el contacto directo, escuchando y recogiendo las opiniones y los relatos de las personas participantes e interpretando con ellas sus propios contextos. (Gómez et al. 2006, pp.43–44)

En esta investigación, la orientación comunicativa crítica ha estado presente en la organización del proceso de investigación, en la selección de la técnica y en la aplicación de instrumentos de recogida de datos, ha permeado el análisis de la base de evidencias, las revelaciones de los hallazgos y la construcción cooperativa de las conclusiones.

En este sentido, es oportuno destacar que las personas participantes han formado parte, desde planos de igualdad, de todo el proceso de investigación, neutralizando, además, los esquemas de análisis que afectan a los juicios de credibilidad, equilibrando posibles ventajas epistemológicas y ejerciendo influencia “en aquellas prácticas mediante las cuales se generan significados sociales” (Fricker, 2017, p.238).

En una lectura amplia, en enfoque comunicativo crítico no lo asumimos como un paradigma metodológico con su propio repertorio de técnicas e instrumentos, pero sí como un enfoque que estuvo presente en todo el recorrido de la investigación. Desde la perspectiva de Gómez et al., (2006), toda investigación se reviste del halo comunicativo crítico si sigue esta orientación comunicativa crítica y lo será aún más en cuanto “se concreten en ella los postulados y las formas organizativas que la distinguen. Pero se ha de ver como el diálogo igualitario, algo a lo que se aspira, aunque no se logre plenamente” (Gómez et al., 2006, p.53).

En esta línea también es importante distinguir, como plantea Bonell (2016) en su tesis doctoral, entre una investigación realizada desde la metodología comunicativa crítica, y una investigación con enfoque comunicativo. En este caso, hay elementos fundamentales que se comparten con la primera, que se han desarrollado anteriormente, como la búsqueda del diálogo en condiciones de igualdad entre la persona investigadora y las participantes en la investigación, el distanciamiento de las teorías del déficit y la asunción de una igualdad epistemológica entre los sujetos de la investigación, y conexión entre el conocimiento científico y la experiencia y saberes de

las personas participantes. Sin embargo, hay otros elementos que no se incluyen en esta investigación, como la orientación a la transformación de las desigualdades y, en consonancia, la reflexión crítica sobre las dimensiones exclusoras y transformadoras, ya que no eran variables especialmente pertinentes en el contexto y para el caso estudiado, y la creación de grupos de trabajo con las personas participantes en la investigación, aunque sí han participado en una contrastación posterior de las interpretaciones y conclusiones. Son estos elementos no compartidos, los que llevan a que la presente investigación tenga una orientación comunicativa, más que una orientación comunicativa crítica.

2. Proceso metodológico de la investigación

2.1. La revisión bibliográfica

Esta investigación doctoral hizo un acercamiento al conocimiento construido mediante la revisión de la literatura preexistente, utilizando las técnicas y las herramientas digitales, estableciendo criterios de selección, utilizando los operadores lógicos de exploración, los términos clave y las ecuaciones de búsqueda que se consideraron necesarios para recuperar, cribar y sistematizar la información. Este ejercicio fue clave para poder consolidar, posteriormente, la base de la evidencia; es decir, “el grupo de documentos utilizados para el análisis” (Codina, 2020, p.142) y exportarlos al gestor bibliográfico Atlas.ti.

En cuanto a la revisión bibliográfica, entendida como parte clave de un trabajo científico, se enfocó en la exploración, recuperación, cotejo y análisis interpretativo de los antecedentes teóricos y metodológicos que encontramos en la literatura especializada, científica y académica (Codina, 2020).

En este sentido, la revisión bibliográfica se tradujo en un doble proceso caracterizado por “los documentos elegidos para tal revisión (generalmente, artículos científicos) y el resultado de la agregación/interpretación de los mismos” (Codina, 2018, p.6). La agregación e interpretación de los documentos recuperados formaron parte del estudio siguiendo un protocolo explícito que dio garantías de fiabilidad científica al detallar cada aspecto de la técnica, criterios, recursos, bases de datos y procedimiento de la revisión bibliográfica (Codina, 2020). La sistematización de la revisión se acompañó con un inventario sobre:

- a) Las fuentes utilizadas y procedimiento de búsqueda utilizados
- b) Los criterios de inclusión y exclusión para delimitar la base de la evidencia (esto es, el grupo de documentos utilizados para el análisis)

- c) Los esquemas de análisis utilizados para examinar de manera sistemática todos los documentos
- d) Los procedimientos de síntesis y de presentación de resultados (Codina, 2020, p.142).

La revisión de la literatura preexistente hizo posible la recopilación de conceptos, ideas, posturas de autores, teorías y actuaciones (Arias, 2012), que eran necesarias para plantear una discusión entre diversos enfoques y respaldar los hallazgos que emergieron de las entrevistas individuales y grupales realizadas.

Para Codina (2020), el escrutinio sistemático de la base de evidencias incluye varias aspectos y elementos metodológicos (véase la Figura 4 y la Figura 5), que brindan confiabilidad sobre la procedencia y naturaleza de los datos de información cotejados, dan garantías de trazabilidad y consistencia a los resultados alcanzados y a las interpretaciones que se realicen al profundizar la temática de investigación.

Figura 4.

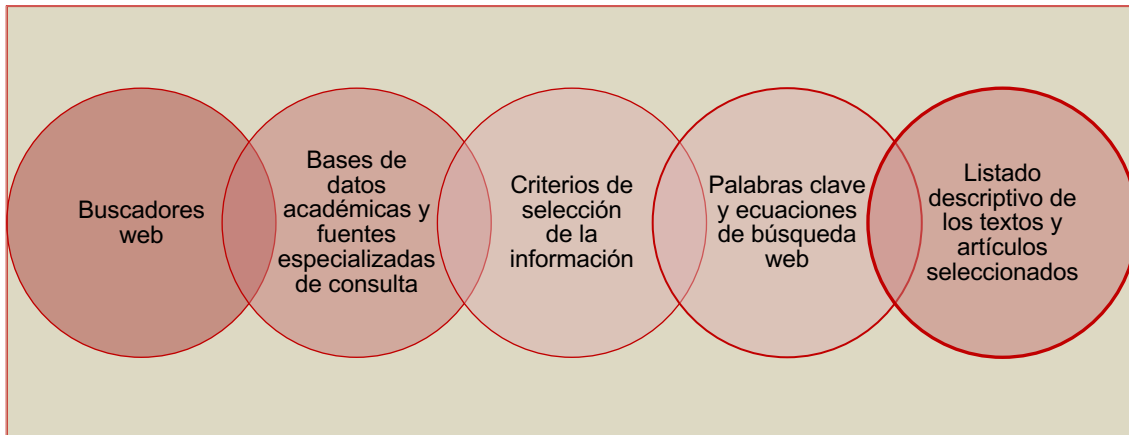
Aspectos metodológicos de la revisión bibliográfica



Nota. Adaptado de “Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas”, por Lluís Codina (2020), p.142. Elaboración propia (2022).

Figura 5.

Elementos del protocolo de la revisión bibliográfica



La búsqueda bibliográfica devolvió un importante caudal de información que dio garantías sobre:

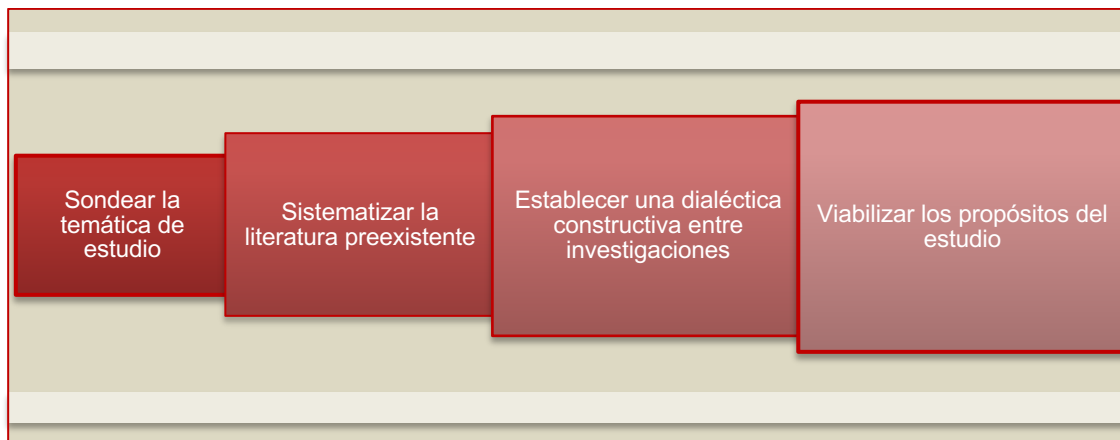
- a) La realidad actual de la temática de estudio
- b) La sistematización de información relevante
- c) La consecución de respuestas para los objetivos de investigación
- d) El cotejo y contraste entre perspectivas de análisis

La importancia de sostener la arquitectura teórica de esta investigación en la revisión de la literatura preexistente consistió en desvelar “cuáles estudios se han realizado sobre el problema de investigación, e indica qué se está haciendo en la actualidad, es decir, proporciona un panorama sobre el estado del conocimiento en que se encuentra nuestra temática de investigación” (Hernández Sampieri et al., 2006, p.75).

Por estas razones, la revisión bibliográfica (véase la figura 6) se proveyó de datos cualitativos a partir de textos, narraciones y significados que eran relevantes tanto para describir, desarrollar e interpretar los temas que se relacionan con esta investigación (Hernández Sampieri et al., 2006), como para construir un análisis interpretativo con base a “conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos” (Taylor y Bogdan, 1987, p.20).

Figura 6.

Aspectos clave de la revisión bibliográfica



2.1.1. Instrumentos de recolección de información

La exploración, recuperación y selección de la bibliografía se llevó a cabo con el explorador académico de Google (*Google scholar*), *World Wide Science* y el motor de búsqueda *refseek*, que facilitan el acceso directo a sitios webs, bases datos de información académica, repositorios de revistas especializadas, y textos y artículos científicos *copyleft*.

Estos exploradores permiten establecer los siguientes parámetros de búsqueda: intervalo específico de años de publicación, idioma de los archivos, ordenación según la relevancia de los documentos, y tipología de los documentos a consultar.

Los documentos que resultaron relevantes se anexaron al gestor bibliográfico *Atlas.ti*, que permite encontrar los datos relevantes de las publicaciones y organizar sistemáticamente la información. Además, se utilizaron las herramientas digitales *Mendeley*¹⁷ para capturar referencias bibliográficas y complementar la base de datos personalizada de la investigación, y la aplicación *fast check explorer*¹⁸ para filtrar el material recuperado y compilar marcadores web por autor, fecha y datos generales de la publicación.

Estos instrumentos permitieron mantener el estudio dentro de los cauces previstos para aprovechar al máximo el tiempo de consulta, el tiempo dedicado a la lectura detallada, y contribuir con la fiabilidad del estudio (véase la Figura 7). En concreto, la utilidad de estos instrumentos de recolección de datos impactó en: a) el tiempo de

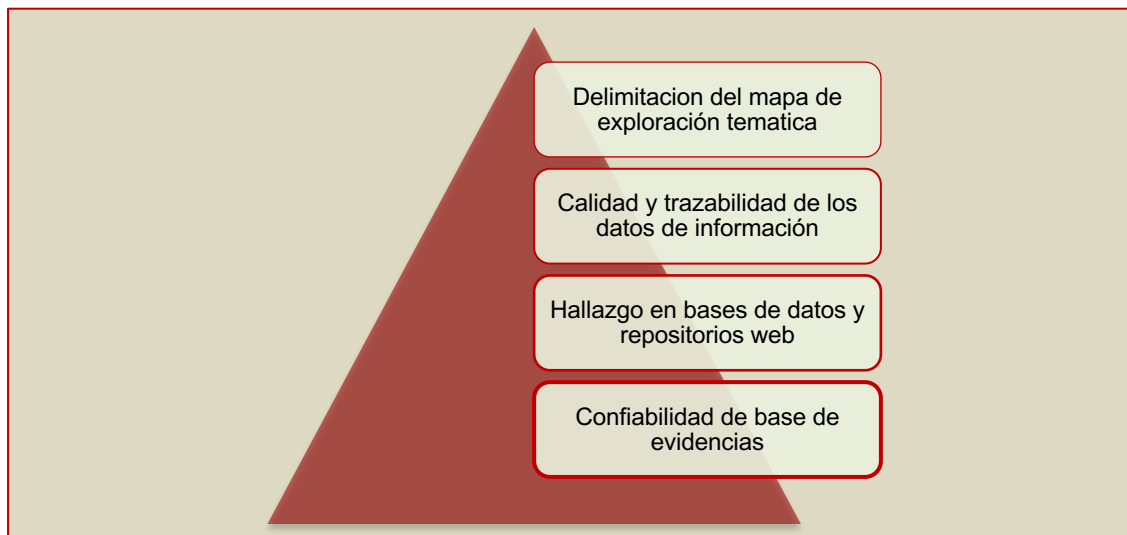
¹⁷ Herramienta digital para la recuperación de metadatos y la gestión bibliográfica.

¹⁸ Herramienta digital de verificación de hechos, sucesos e imágenes incluida en *fact check tools* de Google.

realización, b) la calidad de los materiales bibliográficos y webgráficos, y c) la especificidad temática.

Figura 7.

Utilidad de los instrumentos de recolección de información



Esta combinación de herramientas de exploración, almacenaje y gestión de la información fue clave para establecer el mapa bibliográfico, y también para el filtrado de las bases de evidencias con base a los elementos metodológicos de la revisión bibliográfica. Sin embargo, fue necesario y útil establecer criterios de selección (inclusión y exclusión) de la información, concretar términos de exploración y diseñar ecuaciones de búsqueda.

Por estas razones, la exploración bibliográfica fue precedida por la formulación de criterios de selección de la información y términos clave de búsqueda para encontrar los repositorios académicos e institucionales y cribar los archivos o documentos idóneos al esquema de análisis de esta revisión bibliográfica.

2.1.2. Criterios de selección

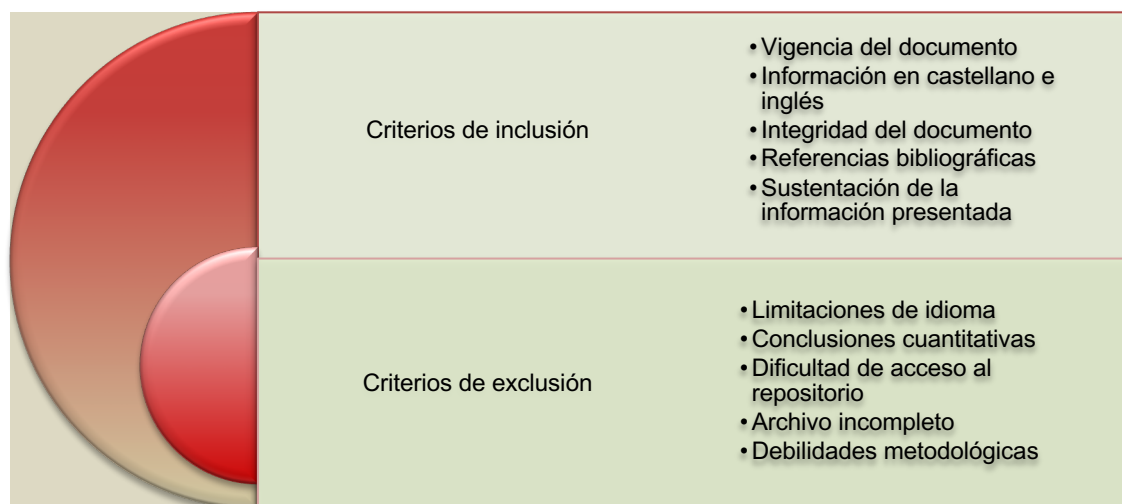
En las revisiones bibliográficas se establecen criterios de selección para delimitar la base de evidencias; es decir, “el grupo de documentos utilizados para el análisis” (Codina, 2020, p.142). Estos criterios, denominados como criterios de inclusión y exclusión, fueron clave para establecer los parámetros de búsqueda, acertar en la selección de los documentos, descartar información no pertinente o sin base científica comprobable, y para poder gestionar el volumen de artículos, textos y publicaciones.

En buena medida, estos criterios de selección (véase la Figura 8), devinieron en parámetros para la selección y cribado de la información porque, en el ámbito de la

revisión documental, es clave que “la base de la evidencia no se haya obtenido (solamente) por decantación, esto es, por el conocimiento previo del autor, sino que haya sido obtenida siguiendo unos criterios bien establecidos de inclusión y exclusión de trabajos” (Codina, 2020, p.147).

Figura 8.

Criterios de selección bibliográfica



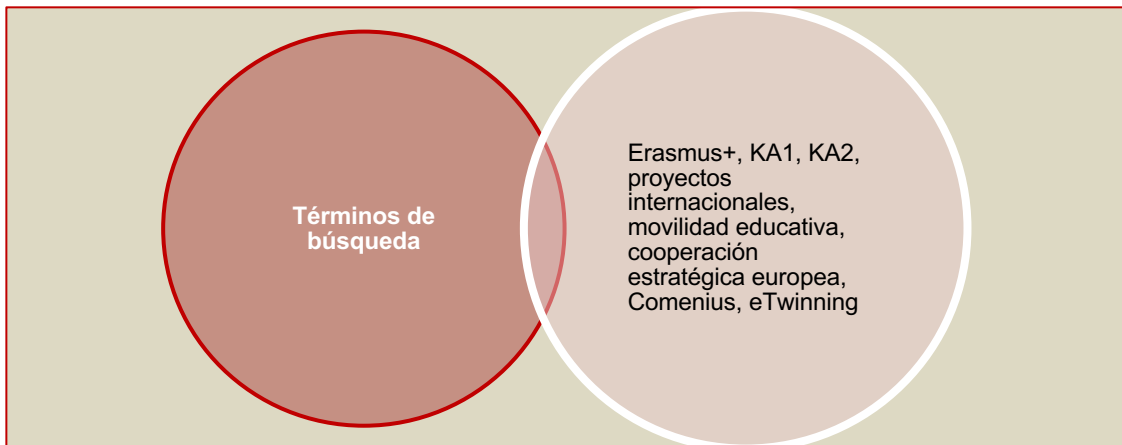
2.1.3. Términos y ecuaciones de búsqueda

En relación a los términos clave de exploración bibliográfica, se utilizaron palabras que se identifican en el título de la investigación, que son parte de la nomenclatura del objetivo general y de los objetivos específicos (véase la Figura 9), para recuperar datos de información relevantes y pertinentes a los propósitos de la investigación.

Sin embargo, en el ámbito de los estudios sobre la cooperación educativa europea se ha establecido el término «impacto» para identificar los efectos potenciales y los alcances transformativos de los programas Erasmus, Erasmus + y Comenius. Por este motivo, la búsqueda de información requirió la inclusión de este término pese a que, en el tejido interno de esta investigación, hemos preferido utilizar la palabra «transformaciones» debido al valor de su significado e imágenes conceptuales a la que nos remite.

Figura 9.

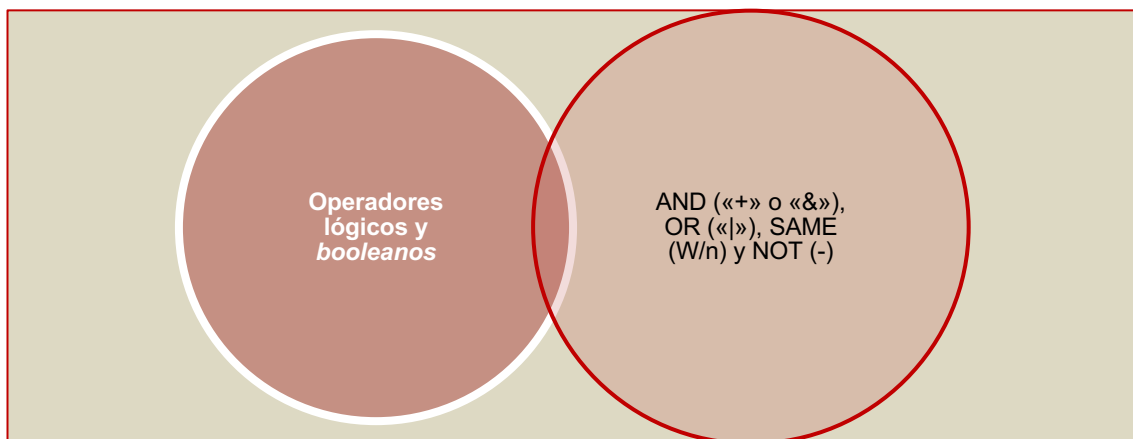
Términos clave de búsqueda bibliográfica



En relación a las ecuaciones de búsqueda, los términos de exploración se combinaron con operadores lógicos y de proximidad (*booleanos*) para realizar una búsqueda exhaustiva de los datos de información (véase la Figura 10). Estos operadores se utilizaron para el diseño de ecuaciones de búsqueda semántica (véase la Tabla 4 y la Tabla 5) que habilitaron la recuperación web de archivos relevantes y el descarte de información no relacionada con los propósitos de la investigación al unir e interceptar de conceptos.

Figura 10.

Operadores de búsqueda bibliográfica



Esta combinatoria de términos clave y de signos agilizó la exploración bibliográfica en función de las necesidades de información, delimitando la búsqueda a los parámetros que interesaban de la temática y a la composición de los documentos (Codina, 2018).

Tabla 5.

Ecuaciones de búsqueda semántica en castellano

Ecuación 1: «Impacto Erasmus+ & movilidad educativa KA101 W/n movilidad aprendizaje - interuniversitario»
Ecuación 2: «Cooperación estratégica europea + educación impacto cualitativo W/n buenas prácticas»
Ecuación 3: «KA101 formación profesorado + PAS + SEAS»

Tabla 6.

Ecuaciones de búsqueda semántica en inglés

Equation 1: «Impact Erasmus+ project & Impact Comenius project Impact internationalization education W/n Impact Study abroad»
Equation 2:

2.1.4. Base de datos y fuentes de consulta

El rastreo bibliográfico permitió mapear el universo de repositorios científicos y académicos y las extensas bases de datos (véase la Tabla 6), en las que están depositadas “las referencias con las que vamos a desarrollar el estado de la cuestión, el marco teórico” (p.147). En ese contexto, estas bases de datos y repositorios se constituyeron en las fuentes que alimentaron el desarrollo de la revisión bibliográfica.

Tabla 7.

Bases de datos, repositorios y fuentes de consulta

ERIC	Journal of Supranational Policies of Education, Teaching and Teacher Education, ORL, Business Communication Quarterly
DIALNET PLUS	Revista de didáctica, Educar, Cultura y Educación
INCLUSIVE EDUCATION JOURNAL	Multidisciplinary Journal of Educational Research
WORLD OF SCIENCE	Indivisa, Problems of Education in the 21st Century
USAL	Innovations in Education and Teaching International, LerHistória
RUC	Zbornikradova Vizantoloskog Instituta, Educación y Pedagogía
SCIELO ESPAÑA	International Educator, INFAD, School Community Journal
UNESDOC	Research in Comparative and International Education
ACADEMIA.EDU	European Journal of Intercultural studies
RESEARCHGATE	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado
SCOPUS	The ISSOTL Journal, Contemporary Education
	Prospects, Signos, MAGIS, Education XXI
	Revista Española de Educación Comparada
	The Qualitative Report, Journal of international Mobility
	Journal of Studies in International Education, Comparative Education Review
	Perspectives, Journal of Research in International Education

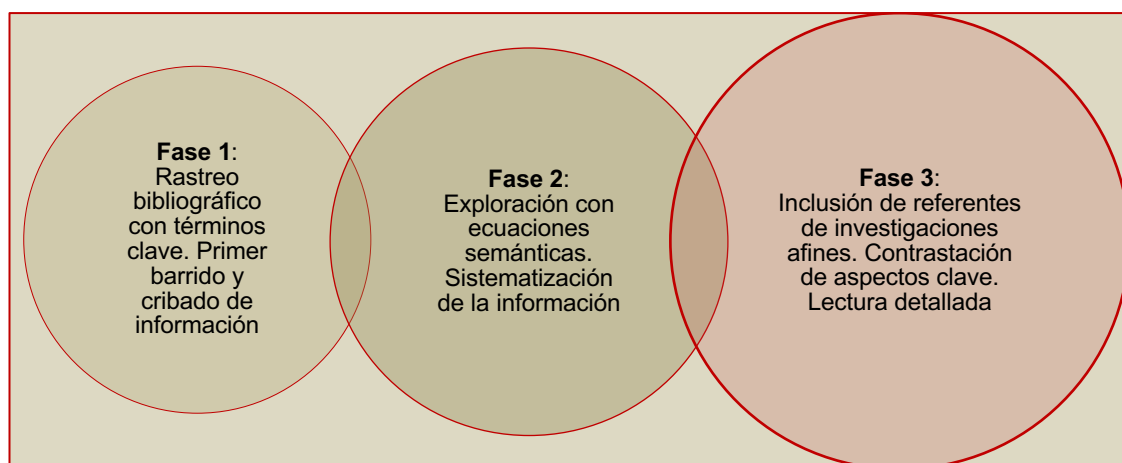
2.1.5. Procedimiento de la exploración y revisión bibliográfica

La técnica o procedimiento de la revisión documental se ordenó conforme a la dinámica de la exploración bibliográfica web, que se armonizó en tres fases de búsqueda (véase la Figura 11). En la primera de las fases los términos utilizados se relacionaron con dos palabras que son comunes a los contenidos de este tipo de temática: Erasmus y Comenius. No obstante, surgieron dificultades asociadas a la tipología de los documentos y al alto volumen de archivos devueltos, mayoritariamente relacionados con la vida y obra de estos personajes históricos, pero escasamente afines con los proyectos educativos europeos.

Por otra parte, aunque los proyectos Comenius están relacionados con proyectos europeos de Educación Escolar exclusivamente, hasta el año 2014 el nombre de Erasmus identificaba a los proyectos europeos de Educación Superior, y a partir de ese año se denominan Erasmus plus a todos los proyectos europeos de internacionalización de la educación, en sus diferentes etapas. Esta situación planteó otros desafíos a la investigación debido a los escasos vínculos de esos primeros documentos con las preguntas, propósitos e interés del estudio.

Figura 11.

Fases de la exploración y revisión bibliográfica

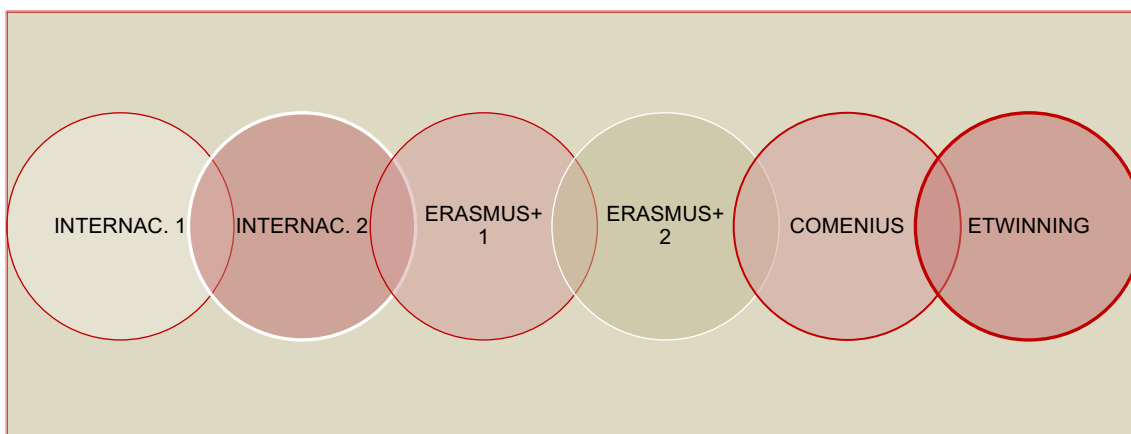


En la segunda fase, el diseño y la utilización de ecuaciones de búsqueda semántica, en castellano e inglés, hizo que la recuperación de documentos fuera más precisa y pertinente. Se sumaron 87 archivos al programa Atlas.ti, entre monográficos, artículos de revisión tradicional y sistemática, y publicaciones oficiales de agencias internacionales, que fueron filtrados mediante la lectura detallada de sus sumarios,

resúmenes y resultados. De este ejercicio surgió una primera clasificación de los documentos (véase la Figura 12) que se etiquetaron por su naturaleza temática y por su parentesco con la investigación.

Figura 12.

Sistematización de la información. Grupos de documentos



Nota. En los grupos INTERNAC. 1 (Internacionalización 1) e INTERNAC. 2 (Internacionalización 2) se incluyeron los documentos directa e indirectamente relacionados con las preguntas de investigación.

La afinidad de los proyectos Comenius y eTwinning con los proyectos internacionales de Erasmus+, fue un factor clave para decidir incorporarlos al rastreo bibliográfico. No obstante, se consideraron con precaución sus dimensiones, elementos y estrategias de internacionalización, dadas las diferencias de fondo con Erasmus+.

Además, en esta fase de la exploración bibliográfica, la base de evidencias se sistematizó con códigos que antecedían al título principal del archivo (véase la Tabla 7), con el propósito de acceder a los documentos con sentido de oportunidad, mejorar los tiempos de consulta y maximizar los posteriores episodios de lectura detallada.

Tabla 8.

Sistematización de la información. Códigos de los documentos

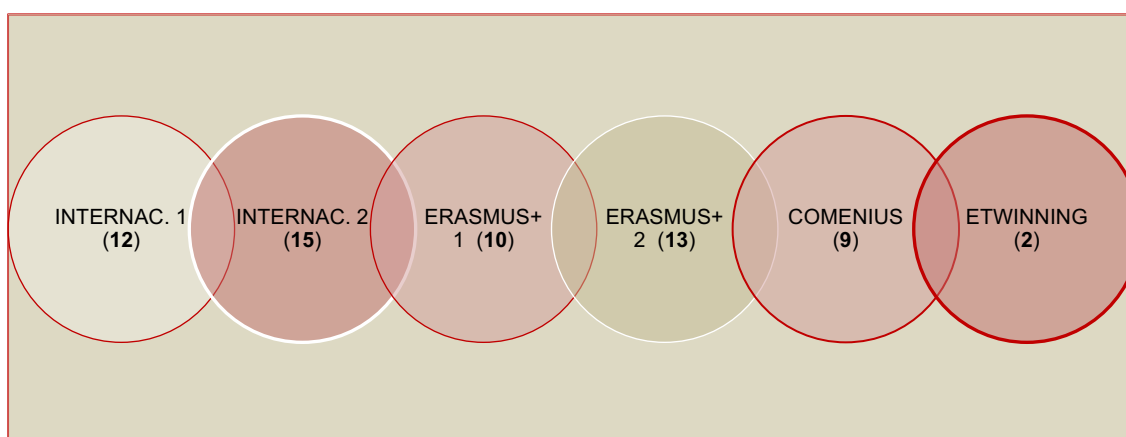
Internacionalización (0)	Erasmus Plus (1)	Comenius (2)	eTwinning (3)
01 Documentos generales	11 Documentos oficiales	21 Documentos oficiales	31 Documentos oficiales
02 Transformaciones alumnado	12 Transformaciones alumnado	22 Transformaciones alumnado	32 Transformaciones alumnado
03	13	23	33

Transformaciones profesorado 04	Transformaciones profesorado 14	Transformaciones profesorado 24	Transformaciones profesorado 34
Transformaciones familia 05	Transformaciones familia 15	Transformaciones familia 25	Transformaciones familia 35
Transformaciones institución 06	Transformaciones institución 16	Transformaciones institución 26	Transformaciones institución 36
Transformación social	Transformación social	Transformación social	Transformación social

En la tercera y última fase de la revisión bibliográfica se cotejaron los apartados de referencias bibliográficas y webgráficas de los documentos recuperados con la finalidad de poner en contexto sus referentes, los estilos de pensamiento, paradigmas y recorridos metodológicos, y para explorar aquellos planteamientos clave que pudieran sustentar la tesitura del marco teórico de la investigación. En esta fase se incluyeron otros documentos (véase la Figura 13) en las carpetas que contenían la base de evidencias.

Figura 13.

Documentos incluidos en la 3ra fase de la revisión



Este procedimiento en tres fases dio paso al cribado de la información hasta reducir los datos recuperados y emprender la lectura detallada de una amplia gama de documentos (textos publicados, artículos de revistas arbitradas e indizadas, artículos de opinión, informes oficiales, entre otros), que en varios episodios coincidían y en otros discrepaban sobre los impactos transformacionales de los proyectos internacionales de Erasmus+.

El protocolo de la lectura detallada incluyó la utilización de cromatismo para resaltar planteamientos clave coincidentes e ideas contrapuestas, en cada documento consultado. A la vez, se cotejaron las citas y referencias bibliográficas de los documentos en busca de coincidencias, uso relacional de fuentes primarias, y comprensión de los significados según los contextos de las premisas y resultados que interpretaban los diversos autores.

El escrutinio de los documentos dio lugar a momentos de reflexión y discusión crítica sobre las transformaciones registradas en diversos ámbitos escolares, las experiencias y buenas prácticas que se han documentado y los zigzags educativos de sus respectivos recorridos históricos.

Esta información fue clave para aproximarnos al ángulo más conceptual de la temática de estudio, desarrollar el mapa de ideas del marco teórico y consolidar la infraestructura sobre la que se sustentarían los hallazgos de las anotaciones de campo, las observaciones participantes y las entrevistas grupales. En buena medida porque en la médula de la experiencia de campo “preexisten unos factores estructurantes del pensamiento, una realidad mental fundante o constituyente, un trasfondo u horizonte previo en los cuales se inserta y que le dan un sentido” (Martínez Miguélez, 2006, p.141).

2.2. Participantes

En el ámbito de la investigación existen convenciones sobre nomenclaturas, denominaciones y definiciones, utilizadas en esta investigación con prudencia, como en el título del presente epígrafe, y que, desde diversos espacios, están en revisión, como en el caso de la mencionada metodología comunicativa crítica. Fricker (2017), en sus planteamientos, también hace referencia a la injusticia epistémica en la tradición de las investigaciones de campo. Esta autora considera que, antes, durante y después de la investigación, las personas suelen considerarse como sujetos de información (agentes epistémicos), y ese tratamiento representa una forma de cosificación, que rebaja la dimensión subjetiva e interpretativa de las personas; además, el valor de los datos que aportan a la investigación se presenta como dependiente de las extracciones, discriminaciones y selecciones de información que haga el sujeto investigador.

Por estas razones, en apartados anteriores y en los desarrollos sucesivos de esta investigación doctoral, al referirnos a las personas como «participantes», que aportan percepciones únicas sobre las realidades cambiantes de su mundo, que están mediadas por procesos de interpretación individual y colectiva, en un proceso intersubjetivo.

Las personas participantes se involucran con actos más complejos que el de informar; al referirse a ellas sólo como informantes se da continuidad a una

epistemología de la dependencia (Fricker, 2017), inconveniente para avanzar en la construcción de una sociedad y una investigación justa e igualitaria.

En este orden de ideas, para la selección de las personas participantes, se han seguido los criterios del muestreo intencional, con el objetivo de contar con las aportaciones de aquellas personas que garantizaban la cantidad de información (saturación), y la calidad (riqueza) de la información (Bonell, 2016). Respecto del rol de las personas participantes, Sautú (2003), enfatiza que “los agentes sociales ocupan el lugar central del escenario de la investigación: sus percepciones, ideas, emociones e interpretaciones, constituyen la investigación misma” (p.38).

En este sentido, para Merriam (1998) la selección de las personas entrevistadas tiene dos vertientes, el muestreo intencional, que suele darse antes de la recogida de los datos de información, y el muestreo teórico que se realiza junto con la recopilación de datos.

En base a estos fundamentos, se optó por la selección intencionada de 42 personas que habían participado en el desarrollo de los proyectos Erasmus+ (véase la Figura 14), asumiendo responsabilidades en su ejecución, así como que hubieran participado en, al menos, dos movilidades europeas (alumnado), con varios años trabajados en el centro escolar (profesorado) y con cierto liderazgo en diferentes espacios escolares y colectivos de la comunidad educativa.

Para las entrevistas individuales, se priorizó que hubiese representación de los diferentes colectivos de la comunidad escolar, seleccionando a aquellas personas con una implicación mayor en el desarrollo de los proyectos Erasmus+, y con conocimiento, en el caso del profesorado, el PAS y las familias, de la parte de gestión y coordinación de los mismos. Aparte de las aportaciones fruto de su experiencia individual, la participación en espacios y momentos de coordinación y gestión de los proyectos garantizaba su participación previa en conversaciones, análisis, evaluaciones y proyecciones en relación a los proyectos. En el caso de la alumna seleccionada, si bien no era la única que cumplía con los criterios de participación en los proyectos y movilidades, se priorizó su participación en la entrevista individual por su alta motivación, y por sus aportaciones analíticas en otros espacios y proyectos del centro, como el proyecto de “Alumnos Ayudantes”. En todos los casos, había una relación previa personal y profesional positiva entre la investigadora y las personas participantes, lo que facilitó en gran medida, la fluidez y la implicación en el proceso, y resultó, a su vez, un factor a tener en cuenta y cuidar para no condicionar su participación y sus aportaciones. En todos los casos, además, la investigadora y las personas

seleccionadas habían participado conjuntamente en movilidades Erasmus+. lo que permitió recuperar diálogos, reflexiones y experiencia compartidas para enriquecer las interacciones durante las entrevistas.

Entre las personas participantes, seleccionadas como participantes en las entrevistas individuales se encuentran la directora y el jefe de estudios, el orientador escolar, la persona responsable de la secretaría del centro educativo, tres docentes que han participado en la coordinación de los proyectos Erasmus+, una docente que participó en la movilidad de observación profesional más larga realizada (dos semanas), una alumna que participó en dos movilidades y que ha acogido en su casa a participantes Erasmus+ de otros países, y una madre de alumnos del centro, que ha participado como familia de acogida y de envío, y como parte del equipo coordinador de los proyectos educativos del centro, participando ella misma en movilidades exteriores.

En el caso de las entrevistas grupales, el perfil de las personas seleccionadas fue más flexible, buscando el equilibrio entre sus experiencias en proyectos Erasmus+, en muchos casos como participantes, con una mínima relación con la coordinación y gestión de los mismos, y la afinidad entre las personas que compusieron los distintos grupos a los que se entrevistó, para facilitar su participación. En relación a las familias, se llevaron a cabo cuatro entrevistas diferentes, para responder, principalmente, a dos necesidades. La primera fue dar voz al colectivo participante más amplio, el de las y los familiares del alumnado participante. La segunda era crear espacios que facilitasen el diálogo y la interacción dialógica, por lo que se buscó la afinidad y las experiencias de movilidad compartida entre las personas participantes. Por estos motivos, los grupos estuvieron integrados por:

1. Madres de alumnos y alumnas que habían participado en dos movilidades Erasmus+, y que se conocían, además, como madres del centro, al tener sus hijos e hijas relación en el ámbito escolar. Gran parte de este grupo había participado, de manera conjunta, en una de las movilidades Erasmus+ a Chipre.

2. Las parejas del grupo de madres anteriores que, al igual que ellas, tenían una relación personal previa. En este caso, las personas participantes tenían otro elemento en común, ya que, durante la semana que sus parejas habían estado en la movilidad exterior, se habían hecho cargo, en sus casas, de tareas y funciones nuevas, y habían creado una pequeña red de soporte durante ese tiempo.

Estas personas también participaron divididas en dos entrevistas diferentes, para evitar que, en un grupo muy numeroso, se obstaculizase y condicionase la participación de algunas personas.

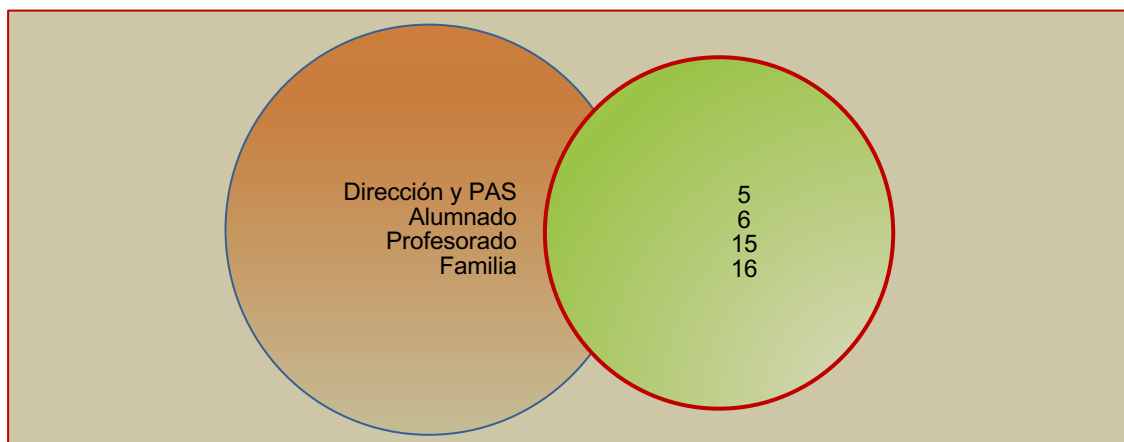
3. Tres madres que, si bien no tenían, en alguno de los casos, una relación previa, habían participado en la misma movilidad a Cambridge (Reino Unido), en la que habían estrechado su relación y compartido un buen número de experiencias y diálogos.

4. Un matrimonio con una alta implicación en las Actuaciones Educativas de Éxito del centro, como el resto de las personas participantes, aunque sin mucha relación con el resto de las familias. Ninguna de las dos personas había participado en movilizaciones exteriores, aunque sus hijos sí lo habían hecho, a Finlandia, Italia y Chipre. También habían sido familia de acogida en dos ocasiones.

Para el alumnado, se seleccionó a un grupo de alumnas y alumnos que habían participado conjuntamente en dos movilizaciones, cuando cursaban 5º y 6º de primaria, a Finlandia e Italia, respectivamente. La investigadora había participado también en la primera de las dos movilizaciones con ellos, y había sido su profesora durante tres de los seis cursos de primaria. Entre ellos, además, había un alto grado de confianza, lo que facilitó la expresión de sus percepciones y opiniones durante la entrevista grupal.

Figura 14.

Perfiles y cantidad de informantes clave



2.2.1. Consideraciones éticas

El papel que tienen las personas participantes en esta investigación, y las necesarias relaciones que se establecen entre ellas y la persona investigadora, tienen una clara dimensión ética, que está relacionada con dimensión epistemológica, el compromiso y la posición de la investigadora al cuidar todos los procesos de diseño, relaciones en el trabajo de campo y elaboración de informe. La dimensión ética de esta investigación se basa en la de los estudios de casos (LACE, 2013), y en la investigación con orientación comunicativa (SUCAM, 2017).

Los principales criterios éticos de los estudios de casos (Angulo y Vázquez, 2003) están relacionados con la negociación o el dialogo permanente con las personas participantes para llegar a acuerdos, la colaboración permanente con las personas participantes, la confidencialidad, la imparcialidad, la equidad y el compromiso con el conocimiento. Estos criterios establecen la participación de las personas investigadas en el establecimiento de los límites del estudio y la relevancia de las informaciones, así como en la publicación de los informes, asegurando su derecho a decidir sobre su participación en la investigación, su derecho al anonimato, y los espacios para el diálogo sobre el informe.

Por su parte, la orientación dialógica de la investigación recogida por la SUCAM (Sud Red de Comunidades de Aprendizaje de Madrid), propone un código ético para las investigaciones que se realizan en torno al proyecto de Comunidades de Aprendizaje, basado en la “honestidad en las comunicaciones, veracidad en la realización de la investigación, imparcialidad, y respeto hacia las personas y grupos con los que se trabaja, como fines en sí mismos y no como medios” (2017, p.1).

Entre los criterios éticos que nos hemos planteado, están aquellos directamente vinculados a las personas participantes y las relaciones como la relación igualitaria (evitando desnivel) en las entrevistas, la necesidad de obtener el consentimiento para su participación en la investigación, el dialogo igualitario, la información sobre la finalidad de la investigación, los resultados y otros aspectos del estudio, garantizando el tiempo y la forma para facilitar la participación. Otro aspecto importante está relacionado la información recogida de las personas participantes y observaciones y elaboración de informe. En todos estos procesos se ha cuidado el anonimato y la protección de datos personales según lo acordado en el dialogo, así como por la normativa vigente.

2.3. Herramientas de recogida de datos

2.3.1. Observación participante.

La observación se realizó durante todo el período 2015-2020, e incluye diversidad de anotaciones, descripciones y valoraciones. de manera sistemática en los años lectivos del período 2019-2020. Como plantea Barba (2013, p.29), se asumió que “la observación permite ver las actividades y las relaciones por el propio investigador tal y como suceden” y que estas observaciones pueden ser tanto formales, como informales o casuales (Yin, 2009). En esta investigación la observación participante permitió obtener datos de información desde fuentes primarias, en el lugar donde se expresa el

fenómeno de estudio y con las personas que construyen e interpretan la realidad de su entorno.

Debido a la cronología de la investigación, comenzada formalmente en mayor de 2020, a pocos meses de cerrar el lapso de tiempo seleccionado para el estudio, la elaboración de Cuaderno de Investigación, ha sido diferente a lo habitual. Desde la coordinación del proyecto de internacionalización del centro, y de gran parte de los proyectos Erasmus+ que forman parte del estudio, sí se ha llevado un registro de situaciones relevantes, anécdotas, o diálogos con las personas participantes en las movilidades y actividades, así como de las reuniones organizativas. Para este análisis, se utilizó los cuadernos con anotaciones desde el curso 2015-16 al presente curso, 2021-22, en el que se siguen identificando impactos. Estas notas han sido resúmenes, notas informales más o menos literales, pequeños análisis de las situaciones vividas... que han sido registradas en los cuadernos que de manera habitual utilizo en mi trabajo para desarrollar propuestas, evaluaciones, recordatorios, registros... Si bien gran parte de las anotaciones de estos cuadernos están fechadas y etiquetadas, no se trata de cuadernos “monográficos”, sino que incluyen, de manera intercalada, anotaciones de los diferentes proyectos y actividades profesionales en los que participo. Teniendo esto en cuenta, para incorporar a los resultados de la investigación, se han seleccionado aquellas anotaciones más pertinentes, que tenían, además, unas características similares a los registros de una observación participante. Para su codificación, se han utilizado dos variables, unas categorías generales, que sirven para ubicar la observación, y el número asignado al cuaderno donde se encuentra, identificado también por el curso escolar al que corresponde.

Por otro lado, la naturaleza participante de la observación obedeció, principalmente, al rol de la investigadora en el C.C. Colegio JABY lo que supuso varios desafíos, pero también fortalezas al no ser una persona ajena al escenario educativo ni un agente intrusivo que cohibiera a las personas participantes, o que pudiera trastocar los significados inherentes a la información suministrada.

El primer proyecto Erasmus+ se diseñó el curso 2013/14, aunque no fue aprobado, con ajustes y mejoras, hasta la convocatoria del curso siguiente, y se inició formalmente el 1 de septiembre de 2015. De manera casi paralela, el curso 2012 del proyecto de internacionalización se inició en el curso 2012/13, se inició en el centro escolar la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito, especialmente de Grupos Interactivos. La investigadora desarrolló, junto con otros docentes, los Grupos Interactivos con los grupos de 1º y 2º de primaria, con una amplia participación de familias, que mantuvo su implicación y participación en el aula durante toda la primaria.

Desde esa comunicación cotidiana en el espacio escolar, las familias fueron partícipes también de los primeros pasos del proyecto de internacionalización, y de las primeras movildades que se realizaron, con la participación exclusiva de profesorado. En el segundo proyecto KA2 se incorporó la movilidad de alumnado de 5º y 6º de primaria, con una gran acogida por parte de las familias, a las que no resultaba un proyecto ajeno, y que tenían ya una relación de cercanía y confianza con el profesorado y centro, fruto principalmente de su participación en las Actuaciones Educativas de Éxito.

En este contexto es donde se ha realizado la observación participante, que ha tenido una clara dimensión dialógica, transferida en gran parte desde las relaciones e interacciones previamente desarrolladas en el contexto escolar.

De esta manera, las observaciones se enriquecieron con interacciones en base a la empatía y confianza entre la investigadora y las personas participantes, la vinculación con metas comunes, la experiencia de un compromiso compartido para el desarrollo, el análisis y la interpretación de las oportunidades y las transformaciones que se fueron desarrollando en el camino de la internacionalización del centro.

Esta relación, principalmente basada en el diálogo igualitario, estaría en consonancia con el *rapport* (Taylor y Bogdan, 1986). Massot et al., (2009), exponen que la importancia del *rapport* radica en “establecer relaciones de confianza y seguridad con los informantes para que expresen sin reticencias sus impresiones sobre su realidad y sobre las personas que la integran” (p.334). Además, el *rapport*, en relación a la dimensión comunicativa, implicaría un nivel importante de compromiso entre la persona investigadora y los sujetos de observación porque comparten significados e interpretaciones en un plano de igualdad.

Para estos fines, se compartieron anotaciones, relatos transcritos e interpretaciones diversas entre los participantes de la investigación para propiciar un clima de valoración conjunta de los hallazgos. De esta manera, partiendo de la premisa de que interpretar, resignificar y construir conocimiento son procesos intersubjetivos, la investigación se fortaleció en el calor del intercambio con las personas participantes (Gómez et al., 2011), asumiendo que con la observación participante era posible “conocer las realidades concretas en sus dimensiones reales y temporales, en el aquí y el ahora en su contexto social” (Pérez Serrano, 2007, pp.13-14).

2.3.2. Cuaderno de investigación

El cuaderno de investigación no sólo fue una bitácora en la que se plasmó información variopinta ofrecida por las personas participantes, descripciones de los diversos escenarios de investigación y percepciones sobre el fenómeno estudiado, sino

que sirvió a los efectos de contrastar y confirmar la información recolectada en la observación participante y desde otras fuentes de recolección de datos. Tal y como se explica en el apartado anterior, no se trata de un solo cuaderno o soporte, sino de todos los cuadernos utilizados para el registro y seguimiento del desarrollo de los proyectos Erasmus+ llevados a cabo. Si bien, en un principio, no tenían una función específica como herramienta para investigación, sí estaba clara su utilidad para posteriores sistematizaciones y comunicaciones de la experiencia. Mediante este instrumento, las percepciones y eventos, el registro de experiencias, situaciones e incluso las anotaciones que emergieron desde símbolos verbales, el lenguaje no verbal, gestual, de las personas participantes.

Este instrumento integró también gran parte de las funciones de un diario de campo, recogiendo y compilando datos e información relacionados con “descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador” (Taylor y Bogdan, 1987, p.75). En este sentido, se consideró la utilidad que Spradley (1980), otorga al diario de campo como medio para el registro:

[...] de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo. El diario constituye la cara personal de ese trabajo, incluye las reacciones hacia los informantes, así como los afectos que uno siente que le profesan los otros. (p.71).

Aunque existen claras diferencias de uso entre el cuaderno de investigación (cuyas anotaciones se realizan “en caliente”), y el diario de campo (en el que se plasma y completa -de forma mesurada- la información recolectada), estos instrumentos pueden ser complementarios, y en este caso fueron integrados en los mismos soportes. En esta investigación, el cuaderno de investigación ha servido para registrar *in situ*, y estando los acontecimientos en pleno desarrollo, los datos de información que eran relevantes para el proceso de investigación, que surgían de las voces, actitudes y comportamientos manifiestos de las y los informantes clave.

Estas notas de campo fueron fechadas y se incluyeron tanto las expresiones literales de las personas participantes, como descripciones y análisis personales realizados durante la observación en el escenario educativo de las situaciones e interacciones más significativas para los propósitos e intereses de la investigación. El carácter dinámico y la instantaneidad del cuaderno de investigación no fue óbice para registrar, con posterioridad, cualquier información que pudiera ser útil y que se hubiera producido en situaciones no consideradas previamente o imprevistas.

En cualquier caso, la información se ha registrado teniendo como guía referente el formato habitual del diario de campo cualitativo para aprovechar, en un sentido amplio, las oportunidades de relectura y reflexión de la información explícita e implícita, así como para poder triangular sus datos con otras fuentes de información.

Por otra parte, el cuaderno de investigación no ha tenido una estructura predefinida por categorías o dimensiones, ni se clasificó la información según la importancia atribuida por la investigadora. El registro de las notas de campo, no obstante, se diferenció mediante la identificación de la naturaleza de la información recogida en los escenarios de observación y proveniente de las aportaciones de las personas participantes. En este sentido, se optó por asignar códigos y colores, en una fase posterior, vinculados a temas concretos y emergentes de la investigación, para establecer vínculos entre los contenidos de información y poder dar una lectura más precisa y amplia. Por estas razones, se diferenciaron las partes del cuaderno de investigación según el siguiente esquema de anotaciones:

- a) Anotaciones relacionadas con los significados de expresiones verbales y no verbales.
- b) Anotaciones relacionadas con conversaciones informales y previas a la observación participante y a las entrevistas grupales e individuales.
- c) Anotaciones surgidas de situaciones programadas e imprevistas.
- d) Anotaciones relacionadas con las aportaciones de las personas participantes en los escenarios de observación.
- e) Anotaciones sobre percepciones personales, reflexiones e interpretaciones realizadas *in situ*.
- f) Anotaciones de los comentarios entre las personas participantes y el resto de la comunidad educativa.
- g) Apuntes descriptivos de las situaciones, eventos y experiencias en el centro educativo.

En cualquiera de estas situaciones predominó la premisa de Taylor y Bogdan (1987), sobre la importancia de recabar la más amplia información y la conveniencia de redactar las notas de campo de manera completa y precisa porque proporcionan materias primas que son clave para la observación participante y para la integridad del recorrido investigativo posterior.

2.3.3. Entrevistas semiestructuradas

Desde la perspectiva de Sautú (2003), el proceso investigativo del estudio de caso “descansa fuertemente en entrevistas planteadas alrededor de unos pocos conceptos o

ideas, las que se van desarrollando a lo largo del trabajo de campo cuyos resultados son interpretados simultáneamente a medida que se van sistematizando” (pp.41-42). En consonancia con este argumento, que comparten Stake (1995), y Ruiz Olabuenaga, (2009), los ejes cardinales del trabajo de campo de esta investigación lo constituyeron las entrevistas cualitativas, tanto individuales como grupales.

En el marco del estudio de caso, Yin (2009), distingue entre dos tipos de entrevistas, la entrevista en profundidad y la focal. En el caso de las primeras, las personas entrevistadas aportan su visión y opiniones sobre los temas de estudio, con un formato abierto y, normalmente, una duración amplia, con más de una sesión de entrevista. Además, las opiniones y visiones de las personas entrevistadas pueden abrir nuevas líneas de investigación y llevar a la incorporación de nuevas fuentes de información.

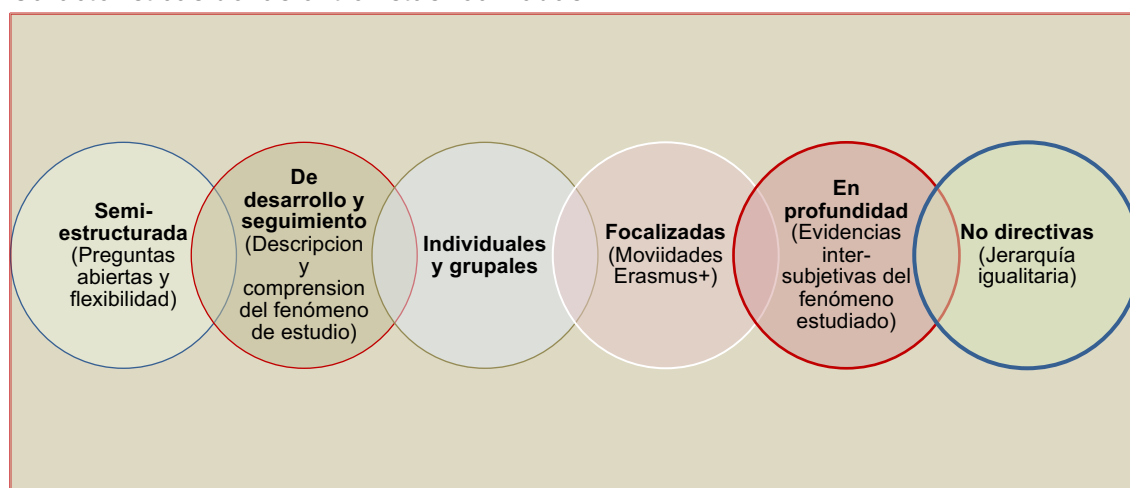
En el caso de las entrevistas focales, si bien pueden ser abiertas, suelen tener una guía con cuestiones o temas a tratar, y su duración es más corta, siendo lo habitual una sesión de aproximadamente una hora, pudiendo tener diferentes grados de estructuración. A este segundo tipo de entrevistas, pertenecerían las entrevistas semiestructuradas de este estudio de caso.

El consenso científico sobre las entrevistas semiestructuradas es que la conversación se articula con base a un guion, de preguntas más o menos abiertas, que se sigue con flexibilidad y evita la improvisación (Santos Guerra, 1990). Además, el guion de la entrevista semiestructurada puede incluir una serie de temas o preguntas que se revisarán a lo largo de la conversación (Flick, 2012), como efectivamente ocurrió en este proceso de investigación (véase los Anexos 2 al 7).

Conviene, además, exponer las características de la entrevista cualitativa semiestructurada (véase la Figura 15) realizada en el proceso de esta investigación, las cuales se correspondieron con las pautas que señalan Ruiz-Olabuénaga (2009), Corbetta (2003), Massot et al., (2009), y Russel (2006).

Figura 15.

Características de las entrevistas realizadas



Las entrevistas cualitativas semiestructuradas fueron instrumentos especialmente útiles para comprender la realidad desde las diversas adscripciones, descripciones e interpretaciones de las personas participantes (Stake, 1998). Además, por tratarse de entrevistas en el ámbito de la investigación educativa, se diseñó un formato mediante “preguntas con respuesta abierta para obtener datos sobre los significados del participante: cómo conciben sus mundos los individuos y cómo explican o dan sentido a los acontecimientos importantes de sus vidas” (McMillan y Schumacher, 2005, p.458). Para tales fines, se adecuaron los ítems de las entrevistas a los diferentes perfiles, dependiendo del colectivo al que perteneciesen, de las personas participantes (véase los Anexos 2 al 7).

En cuanto a las entrevistas individuales, con el objetivo de tener una visión global y diversa sobre los temas de esta investigación, se han realizado siete entrevistas individuales iniciales, seleccionando a personas significativas de cada uno de los colectivos de la comunidad escolar, relacionados con los proyectos Erasmus+. Estas entrevistas se han visto ampliadas, en una segunda fase, a nueve. En uno de los casos se incorporó a una docente a la que no se había incluido en la primera selección, al considerar, tras un primer análisis de la información obtenida, que su experiencia en una movilidad de formación permanente del profesorado podía completar dicho análisis, y en un segundo caso, a una de la persona que coordina los proyectos de movilidad en secundaria, a quien no había posible entrevistar en una primera fase.

Por otra parte, para las entrevistas grupales, se establecieron grupos naturales, en los que estuviese representada toda la comunidad educativa (véase la Tabla 10). En estas entrevistas participó el profesorado del centro (dos entrevistas), familiares (4 entrevistas), alumnado (1 entrevista), y personal de administración y servicios (2 entrevistas). En todos los casos, se trató de personas que participaron en las actividades y movidades locales e internacionales de los proyectos Erasmus+.

Tabla 9.

Aspectos de las entrevistas semiestructuradas. Tipo, perfiles y formato

Tipo	Perfiles	Formato	Número	Participantes
	Familias	Presencial	1	1
	Profesorado	Presencial	5	5
	Dirección	Online	1	1

Entrevistas individuales semiestructuradas con orientación comunicativa	Dirección	Presencial	1	1
	Alumnado	Online	1	1
Entrevistas grupales semiestructuradas con orientación comunicativa	Familias	Online	2	5
	Familias	Presencial	2	11
	Profesorado	Online	2	10
	Alumnado	Online	1	5
	PAS	Mixta	1	3

Por otra parte, las entrevistas grupales contaron con la participación de entre tres y hasta ocho personas, que se conocían previamente e interactuaban en el mismo contexto. En este sentido, las características de los grupos establecidos para las entrevistas fueron las siguientes:

- a) Las personas participantes pertenecían a la comunidad educativa, y tuvieron la iniciativa, después de la primera entrevista y la transcripción, de participar en una segunda fase, para profundizar en el análisis conjunto de los impactos. Esta revisión no se realizó de manera grupal, ya que no pudieron reproducirse las condiciones para llevarlo a cabo.
- b) Para las entrevistas grupales se conformaron grupos naturales en los que también coincidieron personas que habían realizado juntas la misma movilidad Erasmus+. Esta característica se consideró oportuna por sus efectos positivos para crear un clima de confianza, y fomentar el diálogo fluido y la comunicación espontánea y reflexiva.
- c) En algunos casos se consideró oportuno realizar entrevistas individuales con la finalidad de seguir profundizando en el análisis conjunto de los impactos investigados.
- d) En las entrevistas con el alumnado menor de edad, al igual que con resto de las personas entrevistas, se facilitó previamente el guion de la entrevista, y se solicitó el consentimiento informado previo, firmado por sus tutores legales.

- e) Se dio acceso a las personas entrevistadas a todas las aportaciones antes de su incorporación al documento final de la investigación para que pudieran constatar y comprobar la veracidad de la información transcrita. Se consideró la reserva de anonimato del resto de participantes.
- f) Las entrevistas al profesorado, los familiares y el personal de administración y servicios se desarrollaron alternando los canales digitales con encuentros presenciales. En todos los casos se ofrecieron garantías del tratamiento adecuado y veraz de la información.

En relación a la orientación comunicativa de las entrevistas, si bien la entrevista semiestructurada no forma parte de las técnicas de recogida de información propias de la metodología comunicativa, sí se han tenido en cuenta los postulados de la misma, tanto en el diseño, como en el desarrollo y posterior análisis e interpretación de la información.

La orientación comunicativa ha redefinido, en cierta manera, las características básicas de las entrevistas semiestructuradas, desde el papel de la persona investigadora, que ha facilitado a las personas entrevistadas los conocimientos más relevantes que la comunidad científica ha investigado sobre los temas tratados (Gómez González & Holford, 2010), explicando también al inicio de ellas las características de la investigación y sus pretensiones, (Gómez González et al., 2012). Por otro lado, se ha cuidado que el diálogo igualitario y las pretensiones de validez estuviesen presentes en todas las aportaciones, generando un espacio de confianza entre la persona investigadora y las personas participantes (Ruiz Olabuenaga, 2009). Esta confianza ya existía, en gran parte por la relación previa existente en el marco de las relaciones escolares cotidianas y, de manera especial, por la colaboración y la participación educativa de toda la comunidad en las actividades y movi­lidades de los proyectos Erasmus+. Estos planteamientos quedan reflejados en la Tabla 10.

Tabla 10.

Fundamentos epistemológicos de las entrevistas

Universalidad del lenguaje y de la acción	Diálogo basado en las competencias lingüísticas comunicativas de todas las personas entrevistadas
---	---

Informantes: Agentes sociales transformadores	Las personas entrevistadas aportan conocimiento empírico y transforman los presupuestos científicos
Racionalidad comunicativa	Factor para producir acciones sociales mediante el análisis intersubjetivo de la información compartida
Sentido común	Inclusión de conocimientos considerados no académicos pero que contribuyen con el saber científico
Sin jerarquía interpretativa	Desaparición de la jerarquía de la investigadora para dar paso a argumentos e interpretaciones de las personas entrevistadas
Igual nivel epistemológico	Entre el conocimiento de la investigadora y los relatos experienciales de las personas entrevistadas
Conocimiento dialógico	Construcción social de nuevos conocimientos desde diversas lógicas científicas y como resultado de la interacción no neutral entre mundo y ciencia

Nota. Adaptado de “Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. XXI”, por A. Gómez y J. Díez-Palomar, 2009, TESI, 10(3), pp.110-112.

Un factor condicionante ha sido la situación de pandemia, que ha limitado la posibilidad de realizar las entrevistas en el contexto natural de las personas entrevistadas, haciendo necesario utilizar el formato online en varias ocasiones. Siguiendo a Fontana y Frey (2005), las entrevistas en los estudios de caso pueden realizarse de manera presencial o no presencial, y su duración puede ser muy variable. Estas posibilidades han sido especialmente significativas para esta investigación debido a las limitaciones que ha impuesto la pandemia de la Covid-19 a las actividades de campo durante el periodo 2020-2021. Debido a las restricciones de movilidad, y a las medidas de seguridad sanitaria frente a los contagios, algunas entrevistas se realizaron por canales digitales, de manera *online*, y según las preferencias de las personas participantes. Gran parte de las entrevistas presenciales se realizaron en el edificio del centro escolar, si bien algunas personas prefirieron, tanto en las entrevistas individuales como grupales, llevarlas a cabo en otros espacios, como las terrazas de sus casas. La realización de las entrevistas en espacios donde las personas se sientan cómodas y seguras, escogidos por las personas participantes, con el fin de potenciar la naturalidad en las interacciones (Gómez Alonso et al., 2006), ha sido especialmente relevante en el caso de esta investigación, debido a la situación creada por la pandemia.

En cuanto a la duración de las entrevistas, esta ha oscilado entre los 35 minutos de la entrevista individual más corta, a los 87 minutos de la entrevista grupal más larga. Teniendo como referencia el guion de la entrevista semiestructurada, se ha facilitado el desarrollo de los diálogos y las interacciones, siendo función de la persona investigadora centrar el tema, fomentando la participación de todas las personas, teniendo cuidado para no forzar ni condicionar las aportaciones de las personas participantes.

En todas las entrevistas individuales y grupales se contó con el consentimiento de las personas participantes para hacer un registro audiovisual, dando garantías de anonimato y confidencialidad y, en el caso específico del alumnado, además, la autorización explícita de madres, padres y/o tutores legales (véase el Anexo 1). Tras realizar las transcripciones de las entrevistas (véase el anexo 8), se enviaron por correo electrónico a las personas participantes en cada caso, para que pudieran revisar el contenido, sugerir correcciones, y expresar su voluntad de acuerdo con el relato de la entrevista.

Finalmente, los descriptores clave de las entrevistas individuales y grupales, y los datos identificativos de las personas participantes fueron recogidos y codificados en un formato específico de la investigación (véase el Anexo 9).

2.3.4. Análisis documental

El análisis documental se realiza con todo tipo de documentación educativa que pueda aportar información interesante a la investigación, siendo los más habituales los documentos oficiales, documentos personales y cuestionarios (Woods, 1987). Para Massot et al. (2004: 349) “el análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades”. En el estudio de caso, la función principal del análisis documental es complementar los datos obtenidos gracias a las entrevistas y observaciones, y obtener, a su vez, información a la que no se tiene acceso con estas técnicas (Stake, 1988). Para Yin (2009), su función más importante es corroborar y reforzar las evidencias obtenidas a través de otras fuentes.

En esta investigación, una de las ventajas que ofrece el caso seleccionado es la gran cantidad de documentación disponible, ya que la coordinación de proyectos Erasmus+ requiere de un seguimiento regular y una sistematización interna, de cara a garantizar la consecución de los resultados, una buena coordinación y comunicación con las demás escuelas socias de los proyectos, y el desarrollo de un plan de difusión, uno de los elementos centrales y necesarios para la aprobación y valoración positiva del proyecto por parte de la Agencia Nacional correspondiente. Particularmente, la base

documental del C.C. Colegio JABY (véase la Tabla 11), fue clave a la hora de cruzar la información aportada por las personas participantes, y los datos extraídos de las observaciones participantes, que formaban parte del cuaderno de investigación.

Para el análisis se ha contado con la documentación generada en el desarrollo de los proyectos Erasmus+ llevados a cabo por el centro, como coordinador en gran parte de ellos, y como socio en dos: los informes intermedios y finales de los proyectos iniciados y finalizados en el período de estudio (2014-2020), los proyectos presentados a la convocatoria de 2020, aunque no se hayan cerrado a la hora de presentar esta investigación, así como el proyecto de acreditación, presentado en 2020 y que contiene el plan estratégico de desarrollo del Plan Erasmus para los siguientes siete años. Para completar la visión y recuperar información sobre momentos y actividades concretas, se han releído otro tipo de documentos relacionados con los proyectos llevados a cabo, como actas de reuniones de proyecto, y de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) del centro, y publicaciones realizadas en Redes Sociales y prensa local. Finalmente, la revisión documental ha incluido son el Proyecto Educativo (PEC), actualizado en 2020, y la Memoria Anual del curso 2020/21, documentos en los que se reflejan parte de las transformaciones derivadas del desarrollo de proyectos Erasmus+, especialmente en el ámbito de la organización escolar.

Tabla 11.

Análisis documental

Código del proyecto	Nombre del proyecto	Código del documento	Año	Tipo de documento
2015-1-ES01- KA219-016236	Think Outside the Box (TOB)	TOB.IR	2016	Informe intermedio
		TOB.FR	2017	Informe final
2016-1-IT02- KA219- 024483_5	EduCareFully (EDUCARFULLY)	ECF.IS	2017	Informe de seguimiento
		ECF.IF	2018	Informe final
2016-1-ES01- KA219-025472	Teaching and Learning Through Ipad / Tablets (IPADS)	TALTIT.IS	2017	Informe de seguimiento
		TALTIT.IF	2018	Informe final

2016-1-ES01- KA101-024431	Plan de Innovación del centro a través de la internacionalización, las TIC, el bilingüismo y el cambio organizativo (KA1.16)	PIC.IF	2018	Informe final
2017-1-PL01- KA219-038281	STEAM. Children Engineers Academy (STEAM)	STEAM.IS STEAM.IF	2018 2020	Informe de seguimiento Informe final
2018-1-ES01- KA229-051039	Implication of Families and The Community for Educational Success (SEAS)	IFCES.IS IFCES.IF	2019 2021	Informe de seguimiento Informe final
2018-1-ES01- KA101-049356	Cambio metodológico y éxito educativo en el C.C. Colegio JABY (KA1.18)	CMEE.IS CMEE.IF	2019 2021	Informe de seguimiento Informe final
KA120- 912C051D-ES	KA120. Acreditación Erasmus. Movilidad de las personas por motivos de aprendizaje (KA120)	KA120	2020	Proyecto acreditación
PEC	Proyecto educativo de centro	PEC	2020	Proyecto educativo
MA	Memoria anual	MA19-20	2020	Memoria anual 2019/2020

2.4. Tratamiento de la información

Para el tratamiento de la información se consideró como unidad de análisis principal, el C.C. Colegio JABY. La principal fuente de información fueron las visiones e interpretaciones de las personas participantes, siendo subunidades de análisis los colectivos que conforman la comunidad escolar: el alumnado, el profesorado, personal administrativo y de servicios, personas del equipo directivo, y familiares, todos ellos participantes de las movilidades ERASMUS+.

Las entrevistas, de naturaleza cualitativa y semiestructurada, se organizaron previamente mediante la confección de guiones (véase los Anexos 2 al 7) que se facilitaron previamente a las personas participantes, con el objetivo de facilitar su participación, reforzar la confianza y promover un ambiente distendido y relajado.

Las entrevistas fueron identificadas por las siglas EG y EI cuando se trataban de grupales e individuales, respectivamente; por la letra inicial del colectivo al que pertenecía la persona entrevistada, y acompañadas de una numeración serializada para identificar el orden de su realización. De modo ilustrativo, p.ej., EG1F01, EG7PA28, EI9A37 y EI2P17, fueron algunos de los identificadores utilizados.

Todas las entrevistas fueron grabadas con dispositivos audiovisuales, y transcritas, posteriormente, a una plantilla que permitía la legibilidad y localización de los hallazgos tanto por la disposición conjunta y numeración del total de líneas (L) de cada entrevista, como por la marca visual para destacar la participación de la investigadora (en negrillas) al formular una pregunta. Este número de línea se incorporó a la codificación de las apartaciones seleccionadas de las personas participantes. Además, se resaltaron los datos de información de cada categoría y subcategoría analítica emergente mediante códigos abreviados y el uso de cromatismo, con la finalidad de conectar las piezas de información, realizar la reducción eidética del caudal de datos, y sistematizar la base de evidencias de la investigación.

El procedimiento investigativo se desarrolló de acuerdo con las tres fases que propone Martínez Miguélez (2006) para la investigación cualitativa: previa, descriptiva y de estructuración, las cuales desde una mirada heideggeriana deben alinearse con el desarrollo y profundización de nuevos conocimientos basados en la interpretación sucesiva de los sucesos y cosas del mundo. En este sentido, sostiene Martínez Miguélez (2006) que “la interpretación implica una «fusión de horizontes», una interacción dialéctica entre las expectativas del intérprete y el significado de un texto o acto humano” (p.141).

La fase previa consistió en identificar la naturaleza de la situación objeto de estudio a través de una primera aproximación a las experiencias de las personas participantes, a las valoraciones construidas sobre las transformaciones e impactos fruto de los proyectos Erasmus+, y a los significados de sus conocimientos teórico-empíricos. A la vez, en esta primera fase, se inició un primer cruce de datos de las observaciones y los referentes teóricos y meta-teóricos de la investigación.

La fase descriptiva se caracterizó por la recolección e identificación de los datos de información provenientes de las anotaciones de campo (cuaderno de investigación), las observaciones participantes, las entrevistas grupales e individuales, y la literatura consultada, con la finalidad de hacer un registro exhaustivo de la información, los conocimientos y significados que aportaban las diversas fuentes de la investigación.

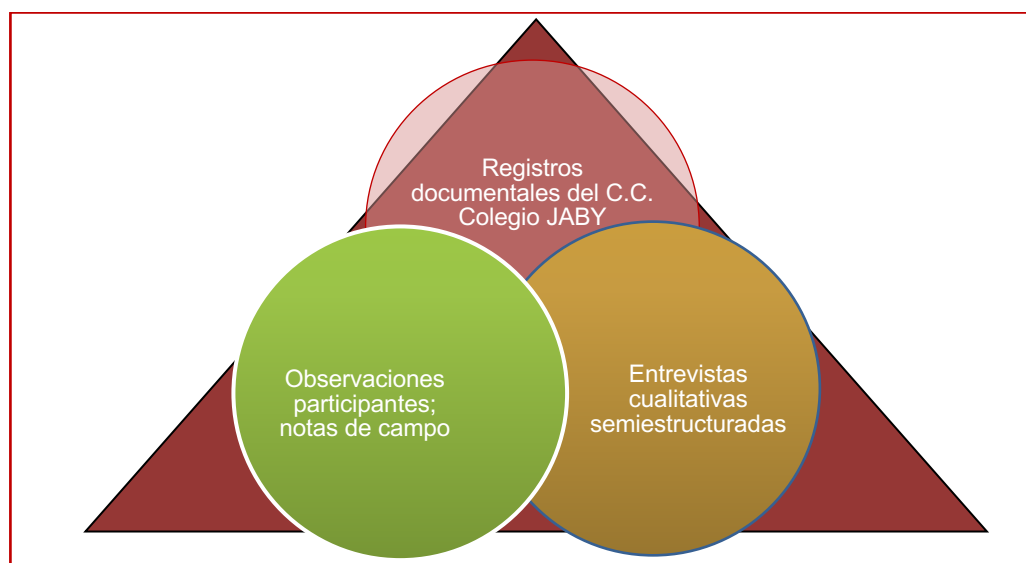
En la fase de estructuración se llevó a cabo la revisión detallada, la depuración de

los datos de información y el cruce dialéctico de significados y expresiones de las personas participantes. Si bien comenzaron a vislumbrarse en las fases anteriores, fue en esta tercera fase en la se identificaron de forma clara las categorías y subcategorías analíticas, que fueron el referente para el ejercicio de triangulación de la información recolectada con la finalidad de “determinar ciertas percepciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista de diversos fenómenos” (Martínez Miguélez, 1999, p.31).

En esta línea de ideas, Denzin (1970), define este proceso de triangulación como aquel en el cual se contrastan diferentes perspectivas y fuentes de conocimiento para poder ampliar el marco de análisis del fenómeno estudiado (véase la Figura 16). Este proceso de triangulación de fuentes se traduce no sólo en validación o falsación de la información cotejada, sino que, además, ofrece mayores recursos y garantías para dar una mirada crítica, holística e inclusiva a la dimensión poliédrica de la situación objeto de estudio.

Figura 16.

Triangulación de fuentes



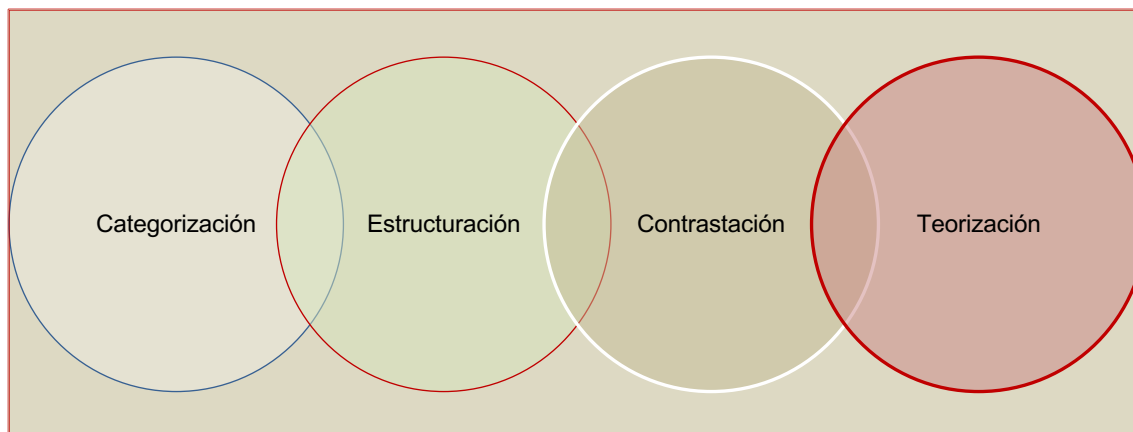
Por otra parte, esta fase de estructuración contiene una secuencia de cuatro fases que son clave para la investigación (véase la Figura 17), por medio de las cuales surgen las propiedades o atributos específicos y se conforma, de manera coherente y lógica, la estructura teórica en la investigación cualitativa (Martínez Miguélez, 2006; Pérez Serrano, 2007).

En estas fases, la investigación se apoyó en las utilidades de dispositivos de grabación y reproducción audiovisual, la herramienta de gestión bibliográfica Mendeley

y el programa informático Atlas.ti, con los cuales se estableció un entorno personal de trabajo en el que se integró toda la información recolectada.

Figura 17.

Episodios de la estructuración teórica



2.4.1. Categorización

Las categorías previamente mencionadas emergieron como producto dialógico de la interacción entre la investigadora y las personas participantes (Polit y Hungler, 2000), así como de la lectura de la literatura científica y los informes de evaluación de diversas Agencias Nacionales del Programa Erasmus+.

Este proceso coincidió con lo expresado por Stake (1995), respecto a que “el curso del estudio no se puede trazar de antemano” (p.22). De tal manera, la concreción y las modificaciones de las categorías y subcategorías analíticas fueron determinadas por los compases que marcaban las personas participantes, la información recolectada y las revelaciones propias de la investigación. Esta postura investigativa fue congruente con lo que expone Martínez Miguélez (2006):

Una metodología adecuada para descubrir estructuras teóricas no puede consistir en un procedimiento típicamente lineal, sino que sigue básicamente un movimiento en espiral, del todo a las partes y de las partes al todo, aumentando en cada vuelta el nivel de profundidad y de comprensión. La visión del todo da sentido a las partes y la comprensión de éstas mejora la del todo [...] (p.141).

Por estas razones, y a consecuencia del proceso inicial de identificación de las estructuras teóricas, emergieron propiedades descriptivas que contribuyeron a la identificación de las categorías (Martínez Miguélez, 2006), en un proceso “de integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales y comprensivas” (Martínez Miguélez, 2006, p.141), en el que se priorizó la clasificación

de las categorías y significados generales, en un proceso progresivo de identificación e integración de los significados de cada información, suceso, experiencia y relato.

La finalidad metodológica de esta conjunción entre información, categorías y subcategorías fue “lograr estructurar una imagen representativa, un patrón coherente y lógico, un modelo teórico o una auténtica teoría o configuración del fenómeno estudiado, que le dé sentido a todas sus partes y componentes” (Martínez Miguélez, 2006, p.77). Por estas razones, las categorías y subcategorías emergentes, una vez identificadas, fueron relacionadas con base a sus grados de correspondencia con los propósitos de la investigación, y por sus vínculos con las diversas perspectivas interpretativas, las expresiones intersubjetivas de las personas participantes y los argumentos de los referentes teóricos.

En este sentido, el análisis de la información, los diversos hallazgos y las ideas reflexivas originaron un mapa de conocimientos que se consideró coherente con las valoraciones expresadas por las personas que participan en las movilidades Erasmus+. En consecuencia, las entrevistas grupales e individuales se integraron en estos bloques temáticos y subtemáticos, codificándolos con siglas que permitieran una fácil localización de todos los datos de información correlacionados (véase la Figura 18), en un proceso de investigación comprometido con la creación de conocimiento científico inclusivo “a través de validar tanto el discurso de los expertos, como el discurso de las personas no expertas” (Gómez y Díez-Palomar, 2009, p.108).

Figura 18.

Categorías y subcategorías analíticas

1	AIP	Autonomía e iniciativa personal	
		COS	Convivencia y sociabilidad
		AE	Autoestima y crecimiento personal
		REMUL	Relación multicultural y/o multilingüística
		TRAPES	Transformación personal y social
		INCLU	Inclusión
2	EASA	Expectativas académicas y sentido hacia el aprendizaje	
		ECA	Empoderamiento y construcción del aprendizaje

		MA	Motivación a aprender
		EA	Expectativas académicas
Competencia en comunicación en lengua inglesa			
3	COCLI	CILE	Confianza interacción en lengua no nativa
		IL	Inmersión lingüística
		MALEN	Motivación hacia el aprendizaje de la lengua

Competencia intercultural			
4	CI	SYDIC	Sensibilización y diversidad cultural
		ICO	Integración y cooperación
		REPI	Relaciones personales interculturales
		INCU	Inmersión cultural
Identidad europea			
5	IE	CUE	Conocimiento y valoración de Europa y la Unión Europea
		SEP	Sentido de pertenencia
Impacto en diferentes dimensiones de la organización escolar			
6	IDOE	CAMIE	Cambio metodológico e innovación educativa
		REPTE	Redes profesionales y trabajo en equipo
		FOPP	Formación permanente del profesorado
		REFA	Relación escuela familia
		PLAES	Planificación estratégica

2.4.2. Estructuración teórica

La estructuración fue uno de los momentos relevantes de la investigación, ya que las realidades mentales, las verdades asumidas y significados transferidos, los factores estructurantes e intrínsecos al pensamiento humano, se acoplan, se integran, para darse mutuo sentido tanto en la contradicción y en la falsación a la que es susceptible cualquier conocimiento (Popper), como en la comprobación y afirmación de ideas, presupuestos, posturas de análisis, saberes conceptuales y empíricos.

Esta dinámica de estructuración de la información pone en valor la premisa de Popper que apunta a que la ciencia es provisional para siempre (Pérez Serrano, 2007). Además, la relación de correspondencia y de refutación de los datos cualitativos obtenidos fue una garantía para reducir y abstraer la información en unidades de significado; es decir, la estructuración significó para esta investigación la exploración de “temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo” (Bisquerra et al., 2009, p.358).

La estructuración de la información, como se ilustró en las figuras anteriores, se ordenó en torno a las siguientes unidades de significado: autonomía e iniciativa personal, expectativas académicas y sentido hacia el aprendizaje, competencia en comunicación en lengua inglesa, competencia intercultural, identidad europea, y organización escolar.

Por su parte, la contrastación remite directamente al principio de fiabilidad técnica. Por una parte, debido a que afina la coherencia del diálogo que se establece entre los relatos de las personas participantes, la literatura preexistente y los datos de campo, y, por otra parte, porque pone en evidencia las rupturas o distancias entre las diversas fuentes de información.

Este proceso dual de la contrastación es un rasgo característico de la metodología cualitativa (Pérez Serrano, 2007) que “posibilita, además, realizar exámenes cruzados de los datos obtenidos, recabar información por medio de fuentes diversas de modo que la circularidad y la complementariedad metodológica permitan establecer procesos de exploración en espiral” (Pérez Serrano, 2007, p.30), sin perder de vista el carácter inclusivo y flexible de la observación y discusión comunicativa crítica.

En esta investigación, la información contrastada fue el punto de partida hacia la validación y legitimación del conocimiento construido; especialmente, porque la intención de veracidad se sostuvo en la distribución igualitaria del poder y la ausencia de jerarquía entre las personas participantes y la investigadora. En términos prácticos

esto significó, en ocasiones, reorientar el rumbo de la investigación, repensar y reconstruir categorías y subcategorías de análisis, y entender las diferencias con otras posturas, estudios y referentes que tienen los significados de los nuevos relatos. Estos ajustes han sido, en cualquier caso, leves, y han servido para enriquecer, más que para contradecir, los resultados provisionales de la investigación.

La fase de teorización alcanzó su punto clave en el análisis interpretativo de la información, debido a que, más que representar nuevos constructos o una innovadora teoría, significó construir de una manera colectiva y dialógica los significados en torno a las transformaciones asociadas a los proyectos Erasmus+ que se producen en los diversos actores sociales de la educación.

El trabajo teorizador supuso la conjunción de la racionalidad con la intersubjetividad, para poder “percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos y relaciones y especular” (Martínez Miguélez, 2006, p.143).

2. Rigor científico de la investigación

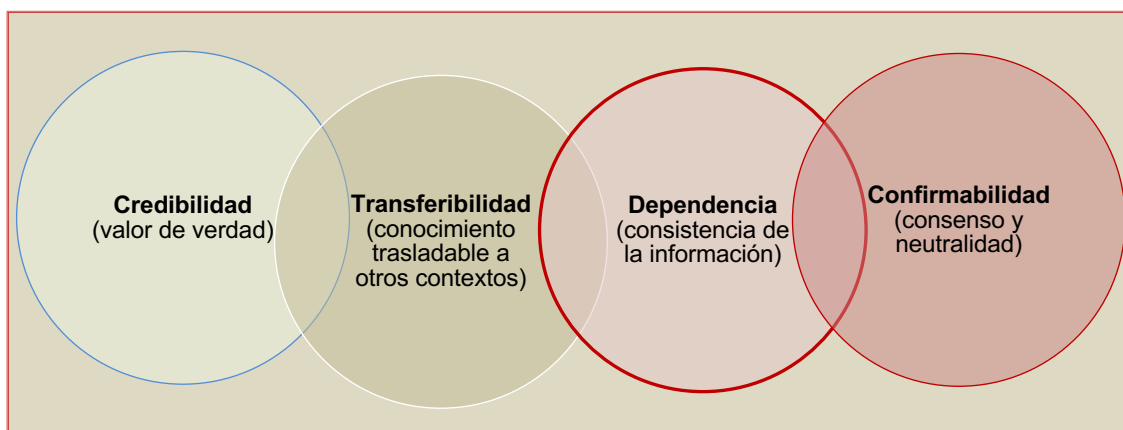
El valor de veracidad y legitimidad de la investigación, de sus presupuestos, de los hallazgos, y de los aspectos implicados en la construcción de su base de evidencias, se apoya en la producción de conocimiento científico en contextos particulares, y a partir de los relatos descriptivos, subjetivos y experienciales de sus intérpretes clave. En este sentido, la calidad científica de esta investigación doctoral está ligada a la premisa cualitativa que alega que “el conocimiento es resultado de un diálogo que incorpora todos los saberes y puntos de vista de toda la comunidad” (Gómez y Díez-Palomar, 2009, p.108).

Este diálogo no tuvo pretensiones de poder basadas en la determinación previa de jerarquías interpretativas entre la persona investigadora y las personas participantes, porque “no existe desnivel cualitativamente relevante entre personas investigadoras e investigadas” (Bisquerra, 2009, p.401).

En esta línea, el rigor científico de la investigación cualitativa se liga al principio epistemológico que otorga sentido por la “correspondencia existente entre las afirmaciones formuladas y las evidencias presentadas” (Bisquerra, 2009, p.288), y al principio ontológico que otorga relevancia a un estudio “en relación a las personas integrantes del mismo” (Bisquerra, 2009, p.288). Siguiendo a Guba (1989), Bisquerra (2009) destaca cuatro criterios regulativos y metodológicos para garantizar y consolidar la calidad científica de la investigación cualitativa (véase la Figura 19).

Figura 19.

Crterios de calidad científica de la investigaci3n



En relaci3n a la credibilidad, en el 3mbito de los estudios cualitativos est3 ligada a la captaci3n completa y profunda de los significados que transmiten las personas participantes, pero tambi3n, con la capacidad de la persona investigadora para comunicar y/o difundir las vivencias, pensamientos, significados y puntos de vista de las personas participantes. Lo que se puede denominar en el campo de la metodolog3a cualitativa cl3sica “la validez interna cualitativa” podemos decir que esta depende del grado de correspondencia entre la captaci3n del mensaje dado y la comunicaci3n fidedigna de ese mensaje (Hern3ndez Sampieri et al., 2006; Bisquerra, 2009), es decir, el compromiso est3 con las propias personas participantes, y c3mo se reconocen como actores en la investigaci3n.

Para garantizar la credibilidad de este estudio, se han seguido parte de las estrategias propuestas por 3lvarez y San Fabi3n (2012): la triangulaci3n, la saturaci3n, y la negociaci3n con las personas implicadas, es decir, la credibilidad se relaciona con el proceso 3tico, de relaci3n y negociaci3n con las personas y la informaci3n en el proceso del Estudio de Casos.

La triangulaci3n hace referencia a la utilizaci3n de diversos m3todos, materiales emp3ricos, perspectivas y observadores, es “la combinaci3n de metodolog3as en el estudio del mismo fen3meno” (Denzin 1978, p.291). La triangulaci3n permite superar las primeras impresiones del investigador y ampliar el 3mbito, la densidad y la calidad de los resultados. (Glaser y Strauss, 1965).

D3az de Salas et al. (2011) afirman que la triangulaci3n sirve para complementar confiabilidad y validez de los datos. La triangulaci3n asegura, a su vez la credibilidad y la transferibilidad de los resultados (LACE,1999). Uni3ndolo al criterio de

negociación con los implicados, Guba (1981) plantea que la triangulación se realice confrontando y comparando el análisis que se realice y el informe final con los sujetos investigados, desde un principio de “humildad metodológica”.

La saturación está vinculada a la justificación de una afirmación en base a múltiples pruebas o repeticiones de la misma, utilizando diversas estrategias y/o en base a las aportaciones de varios informantes.

Finalmente, la negociación con las personas implicadas conecta con la orientación comunicativa de esta investigación. Por otro lado, “cuando las personas que intervienen en el control de la información la aceptan como justa, relevante y precisa, de algún modo están asegurando la validez o credibilidad de la misma” (González Riaño 1994: 217)

En la presente investigación, se trianguló la información mediante varios instrumentos de recolección de información y se contrastaron las interpretaciones dadas por las personas participantes en las entrevistas, espacios de participación colectiva y encuentro dialógicos, en los que se registraron todas las voces participantes para vincular las piezas de información de sus relatos en un todo coherente. Las entrevistas, como espacios dialógicos se constituyeron en la principal fuente de conocimiento sobre las dimensiones de la realidad estudiada (Pérez Serrano, 2007), especialmente porque poseía una estructura de significados que se sostenía en las experiencias y visiones de las personas participantes. La información obtenida se trianguló con los referentes teóricos, las anotaciones de la observación participante, y con los documentos que forman parte del análisis documental.

En cuanto a la transferibilidad o validez externa cualitativa de la investigación se apoya en las posibilidades reales de trasladar los resultados, conclusiones y perspectivas que emergieron en este estudio a otros escenarios educativos en los que se puedan desarrollar proyectos de movilidad Erasmus+. La generalización es un concepto íntimamente ligado a la transferibilidad, haciendo referencia a la posibilidad de transferir las conclusiones de un caso a otros contextos. En el caso estudiado, las limitaciones de la generalización están ligadas a la escala utilizada, priorizándose la profundidad del análisis frente a la extensión de su alcance (Giménez, 2012). Por otro lado, el conocimiento fruto de la investigación es susceptible de ser utilizado en otros estudios para confirmarlo y/o refutarlo, pero especialmente, puede constituirse como un elemento que facilite el desarrollo exitoso de proyectos Erasmus+ en otros centros educativos.

Por estas razones se realizó una descripción detallada del Colegio JABY, de las personas participantes y sus roles, de las fases del estudio, de la información recolectada, y de los mediadores materiales con los que se consultaron las diversas fuentes de información; en otras palabras, la transferibilidad de esta investigación apuntó a que la información sobre las movilidades Erasmus+, más allá de las características particulares del C.C. Colegio JABY, “pueda aplicarse y utilizarse como información referencial en otros contextos” (Bisquerra, 2009, p.290).

La investigación se desarrolló para contribuir a uno de los compromisos de Erasmus+, relacionado con consolidar una literatura pedagógica específica, con investigaciones de campo y estudios de caso, que arrojen más evidencias sobre la cualidad y calidad de los impactos y las transformaciones que promueven y generan los proyectos de movilidad escolar Erasmus+ para, con sentido estratégico, construir una base documental que pueda constituirse en referencial en el inicio y desarrollo de otros proyectos Erasmus+ en diversos escenarios educativos.

Por otro lado, y en la relación a la dependencia, la consistencia de la información está garantizada por el valor de los significados atribuidos por las personas participantes, las técnicas e instrumentos utilizados para captarlos y valorarlos, en un tiempo histórico determinado (2015-2020), y en un lugar determinado (C.C. Colegio JABY, Torrejón de Ardoz, Madrid, España). Estas descripciones, realizadas de manera detallada, dan cuenta de la consistencia y permanencia de la información en el tiempo (Bisquerra, 2009).

El tratamiento exhaustivo de la información, la naturaleza procesual del estudio, la dimensión comunicativa de la investigación, la actitud dialógica y la pretensiones de validez de la persona investigadora, el empoderamiento de las personas como agentes sociales transformadores de la investigación, la diversidad de fuentes e instrumentos para recolectar y cribar la información, y la reducción eidética de todo aquello que no era parte de la esencia del fenómeno, fueron factores clave para minimizar los márgenes de inestabilidad de la investigación y las tentativas de sesgos en las tareas de campo, en la sistematización de los datos y en el análisis cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2006).

Finalmente, la confirmabilidad está ligada a los significados que emergen de las percepciones, subjetividades e interpretaciones de las personas para identificar y caracterizar los sucesos, conocimientos y experiencias que contienen, en sí mismos, atributos de verdad. Sin embargo, para garantizar la calidad científica de la investigación, toda la información debe ser consensuada y lo más neutral posible para

revestirse de objetividad a partir de la explicitación de lógica interpretativa de las personas participantes y de la persona investigadora (Hernández Sampieri et al., 2006). Implica, además, que ha sido relevante, coherente y suficiente el procedimiento metodológico de revisión bibliográfica y de realización del estudio caso porque, entre otras razones, la información provino del cuaderno de investigación, de las observaciones participantes y de las entrevistas semiestructuradas realizadas.

En este orden de ideas, el estudio se desarrolló dentro de los marcos de referencia de la epistemología cualitativa que exige que todos los episodios de la investigación converjan en hacerla “estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro” (Martínez Miguélez, 2006, p.198). Además, se compartieron los hallazgos, conclusiones y prospectivas con todas las personas participantes, con el propósito de realizar una revisión colectiva, contrastar sus interpretaciones (Guba, 1989), consensuar categorías y subcategorías analíticas, y recoger confirmaciones sobre los aportes que hicieron a la investigación. Estas confirmaciones se realizaron dentro de las coordenadas de la subjetividad crítica “para realizar una autocrítica sobre sus planteamientos iniciales” (Bisquerra, 2009, p.291), y con base a la reciprocidad “en términos de participación y de cooperación, entre el investigador y los participantes del contexto de estudio” (Bisquerra, 2009, p.291) para hacer de la argumentación el medio de generar procesos de entendimiento y de acuerdo en torno a la investigación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo la investigación integra las descripciones, las conversaciones con las personas participantes, experiencias acumuladas y percepciones de los actores sociales vinculados de diversas maneras con el caso de estudio, las observaciones y la información seleccionada del análisis documental, con el objetivo de incluir todas las voces, organizadas en las categorías y subcategorías que emergieron de los encuentros dialógicos, de la observación participante y del análisis documental. Por una parte, se han organizado las aportaciones realizadas en las entrevistas realizadas con un enfoque comunicativo, equilibrando la selección de personas informantes claves desde un doble criterio de inclusión y representatividad. Esto se tradujo en un número importante de personas comprometidas con las entrevistas: alumnado, familiares, profesorado y otro personal del centro, y la entrega de un alto volumen de datos de información relacionados con sus experiencias en los diversos proyectos Erasmus+ en los que han participado de formas diversas.

Por otra parte, la diversidad de las aportaciones e interpretaciones de las personas participantes facilitó visibilizar el entramado de significados que, desde la intersubjetividad, sostienen y enriquecen los resultados de la investigación. Además, los datos de información que emergieron de las entrevistas se han triangulado con las observaciones seleccionadas por su pertinencia y con los diversos documentos que han formado parte del análisis documental. En el capítulo siguiente, estos resultados se pondrán en diálogo con los referentes teóricos de la investigación.

1. Autonomía e iniciativa personal (AIP)

Sin duda, los primeros impactos que se perciben, y posiblemente los que se dan en mayor número, son aquellos relacionados con la autonomía y la iniciativa personal. Contrariamente a lo que en un principio se podría pensar, el alumnado no es el único colectivo que se transforma al participar de las diversas las movilidades Erasmus+. El profesorado también percibe el impacto que estas movilidades tienen en su autonomía personal, ligada directamente, en estos casos, a su iniciativa e identidad profesional.

En las familias este impacto se da, principalmente, en aquellas personas que han participado viajando a otros países en las movilidades, aunque también lo han percibido e identificado las personas que han participado como familias de acogida de alumnas y alumnos de otros países europeos. Además, en los contextos familiares de las personas

que han viajado durante una semana, principalmente madres y abuelas, también se dan dado transformaciones, especialmente asociadas a la percepción sobre su autonomía e iniciativa.

De esta manera se constata en una de las observaciones participantes realizadas, en la que se registró la siguiente situación:

Una de las abuelas participantes en la movilidad a Portugal (marzo, 2019), junto con estudiantes de 6º de primaria y docentes, cuentan en el desayuno con las profesoras como este es su primer viaje sola, sin su marido y el resto de la familia, y lo rica que está siendo la experiencia a nivel personal, los aprendizajes que está realizando, comentando que, a la vuelta, va a hablar con su nieta, que no quiere viajar fuera de casa, para que lo haga, porque es una experiencia que no puede perderse (**OB.16.MF.4**).

1.1. Convivencia y sociabilidad (COS)

A nivel social, la convivencia con una familia de acogida, y la relación cotidiana y de trabajo con el alumnado y profesorado de diversos países europeos, con costumbres sociales, hábitos familiares y referentes culturales diferentes, fomenta la sociabilidad del alumnado, y es un factor clave en el desarrollo de la inteligencia emocional y la madurez psicosocial.

EG3F14. [...] los niños adquieren un grado de madurez...Pienso que pierden la timidez...ellos mismos son los que tienen que volverse más sociables con esa familia nueva, con los profesores del nuevo colegio. (**L. 42-47**).

EG6P26. Creo que a los niños les aporta muchas cosas...comporta un ejercicio de responsabilidad y de madurez al que algunos nunca antes se han enfrentado...Comporta una maduración personal porque les da mucha más autonomía. (**L.73-80**).

Para facilitar que el alumnado más pequeño, de 5º y 6º de primaria se sienta más seguro y se relacione de manera más fluida con los miembros de la familia de acogida, se alojan en parejas, que son seleccionadas desde el centro según criterios de afinidad y de complementariedad. El contar con un amigo o amiga en un entorno familiar extraño, les sirve, en muchas ocasiones, para rebajar el estrés que le pudiese suponer la relación, y para relacionarse de manera más relajada y sociable.

EI2P17. [...] incluso niños...que nos daba más miedo por si eran más sociables o menos sociables...Y, sin embargo, ahí se han abierto más [...] (**L.25-28**).

EG6P25. [...] hace que vean otras formas, ya no conocer otra cultura, que para ellos es también importante, sino otra forma de relacionarse, sin padres, con gente que habla en otro idioma [...] (**L.44-46**).

Por otra parte, el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal supone transformación para las alumnas y alumnos porque experimentan situaciones en las que deben desenvolverse en el plano personal y social, poniendo en práctica conocimientos,

habilidades y destrezas, activando actitudes y cultivando valores vinculados a la convivencia, el afrontamiento de retos, la socialización positiva y la ampliación de visiones sobre la diversidad cultural.

En un entorno europeo, en otro idioma, en grupos internacionales y heterogéneos, sobre temas diversos y a un nivel semi-profesional ha contribuido enormemente al desarrollo de sus competencias clave y al acercamiento a otros pueblos europeos y a otros entornos socioculturales. (AD.ECF.IS.2017.P18).

EI4P19. [...] creo que como experiencia no tiene precio, porque eso no se lo puede dar de otra manera, puedes hacer lo que quieras dentro del aula, pero no consigues eso...con Erasmus u otras cosas parecidas [...] (L. 44-46).

EG2F10. Ellos vuelven, algo, cambiados, seguros...desde el orden, la autonomía [...] (L.95-97).

EG2F11. [...] fuera del paraguas de tu familia, porque eso también les da la seguridad...Es que ahí ellos se sienten en su libertad, aunque estén controlados. (L.141-142).

EI9A37. [...] creo que se hacen más abiertos, si suelen ser más vergonzosos también harán algún amigo [...] (L.197-198).

A la hora de planificar las actividades de la semana de acogida del alumnado y profesorado de otros países en el centro, se presta especial atención a las actividades y momentos que faciliten la fluidez en las relaciones, no sólo entre los alumnos y alumnas participantes en el proyecto, sino también entre todas las personas que implicadas de manera directa en las actividades, como el profesorado visitante y todo el profesorado y personal del centro, y las familias que acogen, incluyendo también a aquellas que participarán en el resto de las movilidades del proyecto, aunque no acojan esa semana.

Esta situación de interacción entre los agentes sociales de los proyectos internacionales Erasmus+ fue recogida en la siguiente observación:

La cena de bienvenida Erasmus que se ha realizado el primer día de colegio de la movilidad (octubre, 2016), ha servido para “romper el hielo”, para que familias locales se conozcan más, en un contexto diferente, en el que han interactuado entre ellas, y con el profesorado Erasmus+ que ha venido con el alumnado. Tanto la parte de la comida como la posterior de los juegos y el baile han facilitado que todas las personas participantes en esa semana de movilidad (familiares, alumnado y docentes de otros países y del propio centro), establezcan conexiones, algunas veces más desde lo emocional, con pocas palabras, por las dificultades derivadas de no compartir el idioma, lo que ha facilitado la comunicación y las interacciones a lo largo de toda la semana (OB.3.ML.2).

1.2. Autoestima y crecimiento personal (AE)

La información que se expone en las entrevistas, y que emerge en algunas observaciones, denota que la experiencia del viaje y la convivencia con una familia de

acogida facilita que el alumnado se enfrente a nuevos desafíos asociados a la autonomía personal, tanto a nivel práctico (higiene y organización personal), como en la superación de miedos e inseguridades.

Este impacto de las experiencias de Erasmus+ en la autoestima y el crecimiento personal se evidenció en los relatos de la siguiente situación observada:

Tras la movilidad a Portugal (marzo, 2019), en un encuentro informal con dos de las madres de niñas y niños que han participado en la movilidad, una de ellas nos ha contado como ha visto el cambio en su hijo (11 años), que era la primera vez que dormía fuera de casa, y tenía problemas para comer en el comedor del colegio. Durante la movilidad ha estado muy contento, se ha adaptado muy rápido a la dinámica de la familia en la que se ha alojado, y no ha tenido ningún problema con las comidas. Además, la familia de acogida nos ha comentado al profesorado y a su madre lo bien que se ha portado y lo divertido que ha estado, lo que ha influido positivamente a la hora de superar algunas de sus inseguridades (**OB.17.CI.4**).

Con la anterior observación coinciden las personas entrevistadas al desvelar los aprendizajes que surgen mediante el compromiso que asume y los desafíos que enfrenta el alumnado durante la movilidad Erasmus+:

EI7D38. Autonomía total. Pierden el miedo a viajar. Pierden el miedo a las cosas nuevas, hasta con las comidas [...] (**L.34-35**).

EG8A32. [...] ser organizado, porque allí, en otros países, no te van a organizar la habitación y la ropa... no te van a hacer la maleta, te la tienes que hacer tú. (**L.101-103**).

EG1F01. Madurez, organización, que tengan ellos, que gestionarse su pasaporte, su ropa, su maleta, su higiene [...] (**L.76**).

En el caso del impacto en la autoestima, la autonomía y el bienestar de los familiares, se han percibido procesos de crecimiento personal, mejora de la autoestima y del bienestar psicológico y emocional. Como familia de acogida, así como familia cuyos hijos viajan, la experiencia es cualificada como muy positiva, y se le considera como facilitadora de nuevas experiencias y relaciones. De esta manera se evidenció en los siguientes testimonios:

EG1F05. Te quita miedos, quita muchos miedos, muchos miedos de padre, de madre, de miedo al extranjero, miedo a muchas cosas, miedo a lo desconocido que viene, miedo a que tu hijo vaya a casa de un desconocido. (**L.14-15**).

EG1F06. [...] para mí ha sido un vuelco, un vuelco a nivel familiar, personal, relación con las madres, con la madre que ha tenido a mi hija, con las madres de las niñas que estuvieron en mi casa. (**L.165-167**).

EG1F02. La perspectiva nuestra ha cambiado...tu perspectiva como madre, como familia, sí que cambia. (**L.168-170**).

Este impacto ha sido especialmente notable en el caso de aquellos familiares que han participado en las movilidades a Portugal, Reino Unido y Chipre. En estas movilidades se han implicado en todas las actividades, y se han relacionado tanto con el alumnado y el profesorado de su colegio, como con el resto de los participantes de los colegios socios del proyecto, y del colegio de acogida.

Las personas entrevistadas los siguientes impactos transformacionales suscitados en el marco de la experiencia de movilidad internacional:

EG3F14. Hace unos años ni me planteaba un viaje de este tipo...yo soy una mamá miedosa...y ahora lo veo completamente diferente. (L.202-206).

EG2F10. Incluso aunque te creas que estabas ya transformado, te transformas, porque lo compartes con tus hijos. (L.41-42).

EG1F01. Se crean unas relaciones...se crea un vínculo precioso...lo que nosotros hemos vivido no lo puedes vivir de ninguna otra manera. (L.280-286).

EG2F08. Hay un antes y un después. (L.43).

EG2F10. [...] me parece que también vuelven diferentes. Limpia muchas inseguridades. Sobre todo, por el tema idiomático...también ha reforzado sus lazos con el colegio y las amigas. Siento un valor diferente en su vida cotidiana. (L.237-239).

Estrechamente vinculado al crecimiento personal, la experiencia de movilidad Erasmus+ tiene varios elementos que facilitan, de manera especial, la vivencia y evocación en el alumnado. La propia experiencia de viaje con personas con las que se tienen relaciones de amistad y/o afinidad, las relaciones personales e interculturales que se dan, la cantidad e intensidad de las emociones positivas que se viven durante la movilidad, son transformadas en recuerdos que contienen nuevos significados y aprendizajes, y que desembocan en la estructuración de nuevos marcos de referencia, conceptuales y prácticos. En las entrevistas, las personas participantes destacan la influencia de las siguientes variables:

EG8A33. Socializar con personas que no son de tu mismo país. Conocer culturas y probar comida de otros países. (L.337-338).

EG8A31. Aprender culturas nuevas y conocer gente nueva, y comunicarse con otro idioma. (L.339).

EG8A32. Yo pienso que el conocer países en sí...Y también conocer culturas, probar cosas nuevas [...] (L.340-340).

EG8A36. Yo diría viajar con mis amigos, y las culturas, en plan salir de mi zona de confort. (L.343.344).

EG1F06. Yo creo que los que han ido a Erasmus y luego se han ido de viaje, de fin de curso, ven la diferencia...Eso es algo distinto. (L.125-127).

Las expresiones de las personas entrevistadas están respaldadas por las experiencias y anécdotas que compartieron alumnas y alumnos durante el desarrollo de otras actividades en el C.C. Colegio «JABY», que fueron recogidas y transcritas como sigue:

En octubre de 2019, durante la realización de un vídeo para la celebración de los “Erasmus Days”, se ha contado con la participación de una parte del alumnado, entre los que se encontraban varios alumnos y alumnas que en marzo de 2017 habían participado en la movilidad a Finlandia. Mientras esperaban para la grabación, ha surgido el tema de aquella movilidad, y han recordado anécdotas y situaciones especiales que vivieron tanto con sus familias de acogida como en el colegio de acogida, que era muy diferente al suyo, compartiendo un buen número de recuerdos especiales. Todo el alumnado ha coincidido en que ha sido “el mejor viaje de su vida” **(OB.23.CI.4)**.

Además, en los relatos de las personas entrevistadas se valora no sólo la experiencia del viaje, de la movilidad internacional sino también, de manera llamativa, la actitud de alumnado al salir de su «zona de confort», que incluye enfrentarse a los cambios, a la incertidumbre, para asumir nuevos aprendizajes. Con esta apreciación coinciden las revelaciones que hacen las personas entrevistadas:

EG6P27. Para los niños ha sido una experiencia que pocas veces van a poder repetir en su vida, porque es una ocasión que les brinda el colegio y el proyecto Erasmus para poder conocer otras culturas y otras maneras de vivir. **(L.52-54)**.

EG5P23. Fue una experiencia muy marcada para ellos, yo creo que siempre van a recordarlo...la mayoría ha dicho que uno de los mejores recuerdos que se llevan es este tipo de experiencias al moverse a ese tipo de países [...] **(L.20-24)**.

EI3P18. La oportunidad de salir de esa zona de confort escolar que se tiene, y de poder tener experiencias que ellos han pensado que no eran para ellos, que no les correspondían [...] **(L.24-25)**.

1.3. Relación multicultural y/o multilingüística (REMUL)

En el coloquio que establecieron las personas participantes durante una de las entrevistas grupales, así como en una de las observaciones realizadas, se subraya que las experiencias de éxito social y comunicativo de las movildades, tanto en el exterior como las locales, facilitan que el alumnado se sienta más seguro en situaciones similares, tenga más iniciativa y seguridad personal, asumiendo una actitud abierta y proactiva en situaciones de comunicación y de relación multicultural y/o multilingüística. De esta manera se revela en las siguientes declaraciones y en la situación observada en el Parque Europa, en octubre de 2016.

EG2F11. Sí, da mucha libertad mental a los niños, ven todo más amplio. **(L.31)**.

EG2F10. [...] no hay barreras para la comunicación, es algo que es, sobre todo con los pequeños, que es impresionante, ellos no tienen límite, pero lo ven, además, cuando son capaces de estar fuera, de vivir fuera, con idiomas diferentes. (L.52-54).

EG2F09. [...] sí que es verdad que al final se expresan de una manera diferente, se sueltan más, es que viajar y compartir, y luego se crían en otras casas que no es tu casa...es una experiencia [...] (L.88-91).

Para realizar el juego de pruebas y pistas en el Parque Europa (octubre, 2016), se han hecho equipos multiculturales, en los que el inglés es la lengua de comunicación mayormente compartida, pero tanto el alumnado como profesores y profesoras tienen niveles muy diversos de competencia comunicativa en inglés, por lo que, para resolver las pruebas y las preguntas, han tenido que encontrar la manera de comunicarse. Aunque en el Parque Europa no hay representación de monumentos de todos los países de origen, sí los hay de varios, lo que ha servido para poder hablar algo más sobre ellos, y ha dado oportunidades, al alumnado de Torrejón, para construir significados diferentes sobre la multiculturalidad en torno a su vida cotidiana (OB.4.ML.2).

1.4. Transformación personal y social (TRAPES)

Las percepciones de las personas entrevistadas coinciden en que descubrirse capaces para desenvolverse fuera de su entorno familiar, y en una situación social que conlleva varios desafíos en clave de diferencia cultural, desconocimiento inicial, y comunicación en una segunda o tercera lengua, aumenta la autoestima del alumnado e incide favorablemente en su iniciativa personal.

De manera parecida, en las entrevistas se destaca que la acogida de alumnas y alumnos de otros países europeos conlleva un reto social y de comunicación que trae asociado la responsabilidad de proteger al alumnado visitante y facilitar su integración en los ámbitos social, familiar y escolar. De esta manera lo perciben las familias:

EG3F14. [...] creo que es el momento, les aumenta la autoestima, tanto cuando ellos van, como cuando son los otros niños que vienen aquí, como diciendo, soy capaz, entre comillas, de ser responsable de este niño que viene a mi casa. Yo voy a ser responsable de él, de que el niño esté bien, que no le falte de nada. (L.101-104).

EG3F13. [...] hacerse más responsables de sus actos, saber que ellos están solos allí y que tienen que responsabilizarse de sus cosas...eso les viene muy bien para reforzar un poco su personalidad, para desarrollarla un poquito más en el ámbito social. (L.112-116).

EG3F12. [...] ellos se sienten responsables...Y eso yo creo que les motiva también a derribar barreras. Y lo social pues igual...les viene bien saber que con cualquier persona se pueden relacionar. (L.119-125).

En las diferentes movilidades de los proyectos, han participado, además, algunos docentes y familiares que no tenían experiencias previas de viaje sin sus familias, para

quienes la experiencia ha sido especialmente significativa. Un ejemplo de esta realidad fue registrado en la siguiente observación de campo:

Una de las abuelas participantes en la movilidad a Portugal (marzo, 2019), junto con estudiantes de 6º de primaria y docentes, cuentan en el desayuno con las profesoras cómo este es su primer viaje sola, sin su marido y el resto de la familia, y lo rica que está siendo la experiencia a nivel personal, los aprendizajes que está realizando, comentando que, a la vuelta, va a hablar con su nieta, que no quiere viajar fuera de casa, para que lo haga, porque es una experiencia que no puede perderse. (OB.16.MF.4)

1.5. Inclusión (INCLU)

Una de las prioridades del programa Erasmus+ es promover la equidad y la inclusión, facilitando el acceso de aquellas personas con menos oportunidades, que se encuentren en una situación de desventaja relacionada con la discapacidad, las dificultades de aprendizaje, las diferencias culturales, los problemas de salud, y los obstáculos económicos, de carácter social o geográficos.

En el caso concreto del centro educativo investigado, destacan tres tipos de impactos positivos relacionados con la inclusión. Por un lado, estaría el alumnado con dificultades de aprendizaje y con necesidades educativas especiales. Para ellas y ellos, los estímulos que reciben para el reconocimiento y control de sus limitaciones y patrones conductuales, y para la concienciación de su autonomía personal, tiene impactos, si cabe, de mayor intensidad, que pueden traducirse en la mejora de su autopercepción, el incremento de su seguridad y expectativas de autonomía, mejora de la gestión emocional y autoestima y en beneficios para la interacción con su entorno social y escolar.

En este sentido, en la siguiente observación de campo se recoge y describe una situación particular que nos da luces sobre el proceso de inclusión en el marco de las movilidades Erasmus+ que realiza el C.C. Colegio «JABY»:

En la movilidad a Italia (marzo, 2019), con un grupo de alumnas y alumnos de 6º de primaria y 1º de ESO, va a viajar un alumno con necesidades educativas especiales, quien, aparte de dificultades de aprendizaje, tiene algunas limitaciones a la hora de relacionarse con otras personas y en aspectos relacionados con la autonomía. Desde el principio se ha cuidado mucho su participación, y su familia ya ha acogido a dos alumnos italianos en la movilidad a España del mismo proyecto. Para facilitar su integración, y que su experiencia en la movilidad sea lo más positiva y enriquecedora posible, desde la coordinación del proyecto se ha hablado varias veces con las personas coordinadoras del colegio italiano, y finalmente el alumno se alojará con otros dos compañeros (3 en total), en casa de una de las profesoras del colegio italiano, cuyo hijo también participa en el proyecto (OB.18.RO.4).

Desde las perspectivas de las madres y padres la experiencia de movilidad Erasmus+ conlleva aprendizajes informales que favorecen el desarrollo de sus hijas e hijos. De esta forma lo afirmó también el profesorado participante:

EI4P19. [...] estos chavales están muy acostumbrados a que estén súper arropados por la familia, y arropados por todos los profesionales, si tienen que verse en una situación así, todo lo que sea potenciar la autonomía es clave. (L.55-58).

EI3P18. Es que vino completamente diferente. Iba súper muerto de miedo, con ganas, pero muerto de miedo por coger un avión... cuando volvió era como si hubiera cogido ya quince aviones, y estaba de un suelto, y con el dinero, “me falta dinero, y estas son las vueltas [...] (L.139-144).

En el proyecto *EduCareFully*, la inclusión, más que un objetivo transversal del proyecto, se trata de uno de los temas del mismo, relacionado con la ayuda entre iguales para la superación de dificultades sociales y académicas. En consecuencia, los impactos en la inclusión educativa, generada por este proyecto, han resultado significativos porque existen indicadores de “mejora en las relaciones de ayuda y la cohesión entre los grupos de alumnos participantes en las movilidades cuyos perfiles socio-académicos son muy diferentes” (AD.ECF.IS.2017.P18).

Como tercer tipo de impacto relacionado con la inclusión, está aquel asociado a la igualdad de oportunidades fomenta el programa Erasmus, y que se ha tenido en cuenta de manera especial en el centro ya que, si bien no trata de un centro educativo ubicado en un contexto de dificultad social, si escolariza a población muy diversa en cuanto a su origen cultural y situación socioeconómica. En este sentido, si bien ser familia de acogida es la única condición inicial para poder participar en las movilidades, el hecho de que los alumnos y alumnas se alojen en parejas hasta 1º de ESO, y que exista una Bolsa de Familias de acogida, que acogen a alumnas y alumnos Erasmus, aunque sus hijos no viajen, ha facilitado que el alumnado con un contexto familiar con más dificultades, haya podido participar en las movilidades sin necesidad de acoger. Esta situación fue registrada en la siguiente observación:

En la reunión de familias de inicio de curso (octubre, 2018), para actualizar la Bolsa de Familias Erasmus, varias familias han comentado, tanto en la misma reunión como al final, en el pequeño grupo que se ha quedado para resolver dudas, la oportunidad que supone Erasmus, y las dificultades, incluso imposibilidades, que algunas tendrían para poder enviar a sus hijos una semana a otro país en un viaje de estudios (OB.15.RO.4).

2. Expectativas académicas y sentido hacia el aprendizaje (EASA)

Las interpretaciones de las personas entrevistadas desvelan que la naturaleza internacional, concretamente europea, de los proyectos Erasmus+ aporta valor a las diversas actividades de aprendizaje que se realizan en el centro educativo, y las

situaciones que surgen de estas actividades fomentan la motivación en los procesos de aprendizaje del alumnado y del profesorado.

Las movibilidades de los proyectos Erasmus+ suponen acciones de aprendizaje para todas las personas participantes, y mejoran las expectativas que se tienen sobre las competencias personales, académicas y profesionales. Esta mejora de las expectativas la vinculan con otros impactos o transformaciones, como la mejora de la autonomía e iniciativa personal y la mejora en la competencia en comunicación en inglés. Estas transformaciones quedan reflejadas, además, en los informes de evaluación de los proyectos llevados a cabo.

Los estudiantes también desarrollaron sus habilidades digitales, por ejemplo, en la producción y edición de videos, y la creación y análisis de encuestas en línea, y desarrollaron sus habilidades empresariales. Como resultado de su inclusión en grupos de trabajo, los estudiantes con dificultades de aprendizaje experimentaron un aumento de los sentimientos de autoestima y confianza en sus propias capacidades. Uno de los objetivos más importantes del proyecto fue lograr que los estudiantes más capaces ayuden a sus compañeros que necesitan ayuda tanto dentro como fuera de la escuela; al hacerlo, ambos grupos se vieron afectados positivamente: la motivación de los estudiantes creció y también la voluntad de ayudar a mejorar la confianza en sí mismos de los estudiantes más débiles. (AD.ECF.IF.2018.P19)

2.1. Empoderamiento y construcción del aprendizaje (ECA)

Las familias, el alumnado y el profesorado participante, recalcan que la experiencia de movilidad Erasmus+, y la participación en las actividades con dimensión internacional e intercultural del proyecto, mejora la motivación del alumnado para la asimilación y construcción de nuevos conocimientos, gracias al fomento de la exploración y el descubrimiento, la calidad de las vivencias en entornos de aprendizaje formales e informales, y el empoderamiento basado en la actitud reflexiva sobre las experiencias. Estas percepciones forman parte de la información compartida por las personas participantes en las entrevistas:

EG1F05. [...] aprender otras culturas. De querer salir, de querer conocer, les pica su curiosidad. Y es que la curiosidad es lo primero para aprender [...] (L.106-107).

EG3F12. [...] hay vida más allá del colegio, lo aprenden desde pequeños, lo interiorizan... (L.50-51).

EI2P17. Yo creo que para ellos ha sido una experiencia de aprendizaje, en una semana o en dos semanas, lo que hubiesen aprendido en muchos años dentro de un colegio [...] (L.12-14).

EI9A37. [...] de verdad te cambia de algún modo...al final es una experiencia única que te llevas y te cambia, despierta la curiosidad y ganas de aprender. (L.48-50).

Por otra parte, la dimensión europea e internacional de las actividades de los proyectos, especialmente de aquellas vinculadas a las movilidades (al exterior y locales), son un elemento motivador para gran parte del alumnado, que facilita la creación de sentido hacia el aprendizaje de aquellas destrezas y conocimientos necesarios para su desarrollo, y así como hacia el esfuerzo extra que supone para algunos alumnos, haciendo que «les merezca la pena».

El nuevo escenario, creado en el marco de la movilidad, permite que haya alumnas y alumnos que vean posible cambiar las expectativas y «etiquetas» que hay sobre ellos, y cambien su actitud y conducta hacia las actividades escolares. Esta afirmación emerge de las entrevistas realizadas y fue corroborada en la siguiente situación observada:

En la preparación de las actividades de la movilidad virtual con Reino Unido, Chipre y Portugal (febrero,2021), que ha sido pasada a este formato a causa de la pandemia, y que es organizada por el colegio, una alumna con una baja motivación hacia el aprendizaje escolar y un bajo rendimiento, que ya sabe que va a repetir curso el próximo año (6º de primaria), se ha implicado mucho en las actividades de preparación, ofreciéndose voluntariamente en las horas de comedor para preparar los materiales de las actividades, y sintiéndose más capaz y motivada, pensando también en la posibilidad de movilidad física para el siguiente año. Esta motivación se está viendo reflejada también en el aula (OB.24.AC.6).

Además, en las entrevistas se destaca que la experiencia de trabajo y movilidad internacional tiene un impacto positivo en las expectativas personales y profesionales de las personas participantes; en el caso del profesorado, planteándose, en muchas ocasiones, nuevos retos y desarrollando una actitud más abierta a los cambios y la innovación.

EI5P40. [...] la experiencia de llevar un grupo internacional, trabajar con gente de otros países, con profesores, con alumnos...Te das cuenta, al menos a nivel europeo que, aunque hay muchas diferencias, hay tantas cosas comunes. (L.14-17).

En el diseño de los tres proyectos Erasmus+ de formación del profesorado (KA101) presentados y aprobados en las convocatorias de 2016, 2018 y 2020, estos retos, compartidos por la institución escolar, quedaron reflejados en el siguiente documento:

La mejora en la competencia digital de nuestros docentes ante el reto de impartir clases de utilizando el iPad como herramienta (proyecto iPad 1:1), configura otro de los desafíos para la formación del profesorado en nuestro centro. Con este proyecto esperamos mejorar la competencia digital ante este cambio metodológico con formación e intercambio de experiencias, uso de Apps educativas e iniciativas que se aprendan en las diferentes acciones de

intercambio. La observación docente y el curso de TIC incidirán de manera directa en este aprendizaje. Esta mejora, acompañada al plan de divulgación de las actividades, esperamos que repercuta en un mejor uso del dispositivo como herramienta de acceso a los aprendizajes. (AD.KA101.2020.P16).

En este contexto, los desafíos que presuponen las movilidades internacionales de Erasmus+ abren el compás para nuevas reflexiones sobre la misión educativa y la praxis pedagógica. De esta manera se considera en el siguiente extracto de la entrevista realizada a un docente del C.C. Colegio «JABY»:

EI4P19. Te saca de la zona de confort y, de repente, te abre al mundo a ver otras realidades, y te fuerza a tener que relacionarte con gente, a entender cómo ellos perciben la educación...te hace ponerte en una situación en la que tienes que hacer crítica de ti mismo y crítica de lo que estás viendo que sucede alrededor...y de repente das un salto a tener que experimentar algo, y lo que experimentas es lo que más te mueve. (L.18-25).

Una de las claves para la transformación de las expectativas y sobre el planteamiento de retos profesionales en el profesorado, que se señala en las entrevistas, está relacionada con la resignificación de lo aprendido y la generación de nuevos significados al participar activamente en los proyectos, viviendo las experiencias y apropiándose de las oportunidades que éstos brindan a través de las conversaciones entre iguales, las reflexiones compartidas y el trabajo cooperativo.

La participación en los proyectos, facilita construir nuevos sentidos e incorporar la ilusión a la vivencia profesional. Con esta apreciación coinciden las personas entrevistadas:

EI2P17. Cada vez me gusta estar más trabajando en lo que estoy trabajando...aunque sea mucho más trabajo...te sube mucho el ánimo, y sigues con mucha alegría trabajando en algo que te gusta. (L.131-134).

EI4P19. Yo no pensaba que entrando aquí, en el colegio, iba a poder trabajar internacionalmente, pero rompes esa barrera y te das cuenta de que, al revés, cada vez hay más personas trabajando internacionalmente, incluso a nivel docente. (L.38-41).

EG5P20. Yo, en el KA1, era la primera vez que viajaba fuera así, para estudiar, y me sirvió mucho, mucho a nivel profesional y personal... a la vez que estás aprendiendo, estás abriendo la mente totalmente, y conoces otros profes, dialogas sobre educación, compartes opiniones, ideas [...] (L.169-173).

Más allá de lo profesional, el trabajo en equipos internacionales, con docentes de otros países y los propios compañeros, el conocimiento de otros sistemas educativos, otras sociedades, otras escuelas europeas, y la implicación en proyectos que facilitan la vivencia de experiencias diversas, también tienen un impacto a nivel personal, incentivando la curiosidad y el interés por otras realidades, así como la revisión de la

propia desde otras perspectivas. El profesorado valora la experiencia de la movilidad Erasmus+ con estos términos:

EG5P21. Para mí la experiencia del KA1 fue maravillosa...Para mí esa experiencia es de las mejores que he tenido como docente...esa experiencia como profesional fue muy enriquecedora. (L.178-182).

EG5P22. Impactante...conocí mucha gente, el curso estuvo fenomenal, pero vamos, una experiencia que no voy a olvidar nunca. (L.183-184).

EI7D38. Experiencia inolvidable, compañerismo e igualdad...Inolvidable, tanto como persona como profesionalmente. Compañerismo, yo creo que nos ha unido a todos...Igualdad, porque te das cuenta que lo que haces aquí, y lo que hacen allí, somos todos iguales, no hay diferencias ni por el tipo de escuelas, públicas, concertadas, privadas [...] (L.12-16).

Además, desde las diversas visiones del profesorado se pone en valor los aprendizajes que surgen de la interacción con otras referencias, lugares, experiencias y lógicas de enseñanza, como se evidencia en los siguientes testimonios:

EI8D39. Apertura, abrir, Erasmus abre, abre, abre tu mente, abre tus espacios, abre tus conceptos, abre tus ideas, te permite salir de la caja, te permite ver cómo otros afrontan los mismos problemas, te permite ver cosas que tú no ves porque tienes una perspectiva limitada. Te permite ver otros sistemas, otras realidades, otras sociedades...Comparas en que estás bien. Cómo mejorar, Qué soluciones laterales hay. (L.8-14).

EI4P19. Es algo que te permite ampliar miradas...y que te permite tener referencias sobre lo que tú estás haciendo, y lo que estás viendo en otros lugares. Es muy interesante porque, como experiencia personal, te da otra mirada de la realidad, y te saca de la zona de confort en la que tú estás [...] (L.9-13).

2.2. Motivación a aprender (MA)

En el diálogo construido por las personas entrevistadas se revela que la experiencia de autonomía, en medio de la dinámica de las vivencias que se dan durante las movilizaciones Erasmus+, mejora la confianza en sí mismo del alumnado y se convierte en factor motivacional clave para aprender a aprender, aprender haciendo y para trabajar en la mejora de la actitud y el comportamiento escolar. Parte de las observaciones llevadas a cabo, refuerzan esta idea.

En clase de 4º de primaria, en gran parte de las sesiones de trabajo de Geografía relacionadas con Europa (febrero, 2018), las y los alumnos plantean preguntas y curiosidades sobre los países y los colegios con los que se realizan proyectos Erasmus+, tanto los pasados, realizados cuando ellos estaban en los primeros cursos de primaria, como los presentes y futuros. Como actividad complementaria a la unidad didáctica, el alumnado prepara presentaciones y pequeños vídeos, realiza pequeñas investigaciones, y aprende expresiones en los idiomas de los países socios (OB.12.AC.3).

Estas evidencias sobre los impactos de las movilidades Erasmus+ en la motivación a aprender son corroboradas a través de las aportaciones que las personas participantes dieron en las entrevistas:

EG2F11. [...] el ahora les va a enganchar con el siguiente, y con el siguiente... con la universidad. Cuando más se muevan los chavales, su mente será más abierta y menos problemas tendrán en la vida. (L.213-215).

EI1F01. [...] yo creo que es lo que más les ha hecho cambiar, querer conocer mundo. La necesidad de saber. (L.74-75).

EI3P18. [...] yo lo veo un añadido a la formación y la vida escolar. Han visto que va todo tipo de alumnado sea mejor estudiante, peor estudiante, mejor comportamiento...todo el que se ha apuntado, ha tenido oportunidad. Y eso ha conseguido que algunos niños modifiquen su conducta en el centro... (L.207-211).

Por otra parte, las interpretaciones que emergen del encuentro dialógico permiten aseverar que, en el caso de aquellas personas que han participado como madres de alumnas y alumnos en una movilidad hacia otro país europeo, se opera una transformación en las expectativas personales sobre sí mismas. Desde la perspectiva de Mead (1934) esta transformación ocurre porque en la construcción y fortalecimiento del *self* se pone en valor la imagen con la que nos presentamos al mundo, las actitudes de las demás personas hacia nosotros y las reacciones que nos provocan. En líneas generales, las personas entrevistadas concuerdan con el siguiente argumento:

EG3F13. A mí me resultó liberadora...el vivir una experiencia, es una maravilla...te daban ganas otra vez de ponerte a estudiar, la biblioteca, a nivel personal me resultó muy reconfortante y liberador [...] (L.252-260).

Una de las primeras transformaciones identificadas por las personas participantes, reflejada también en varios informes finales, está vinculada a la motivación profesional del profesorado. La participación en los proyectos Erasmus+ cambia y mejora la actitud docente, más allá del marco de los proyectos internacionales, los impactos en positivo se trasladan a otros ámbitos, proyectos y actividades escolares que se realizan en el centro educativo, como quedó registrado en el siguiente documento del C.C. Colegio «JABY»:

El impacto de este proyecto, junto con otros proyectos KA2 que se están desarrollando en el centro, ha sido más alta de lo esperado, facilitando que la gran mayoría del claustro se implique activamente en las actividades que se realizan en el centro, en las sustituciones y apoyos necesario cuando algún docente realiza su formación internacional en calendario lectivo, y en la actitud abierta y transformadora a la hora de trabajar sobre las propuestas e ideas que los docentes que han participado en una movilidad plantean a su vuelta. En

este sentido, el claustro de primaria del centro ha realizado, junto con el centro de profesores de la zona, un seminario sobre el Programa Erasmus+ y la plataforma *eTwinning*, organizado a partir de la demanda del profesorado. Por otro lado, la participación de las familias en todas las actividades Erasmus+ que se organizan en el centro es siempre alta, trasladando su valoración positiva al Consejo Escolar.” (AD.CMEE.IF.2021.P8).

Las personas entrevistadas refuerzan estas tesis destacando como sus experiencias personales y profesionales se han potenciado al mejorar la motivación e implicación con el centro educativo:

EI4P19. Aumenta, yo creo mucho, la implicación del profesorado en los proyectos de centro en general, porque como ya están yendo a un sitio a otro, de repente ya me tengo que implicar, y mi motivación hacia lo que se hace en el centro mejora, no solamente en cuanto al Erasmus...yo creo que aumenta la motivación para hacer cosas en el cole a través de Erasmus, como que aprovechas a mover esas cosas al sentirme más conectado. (L.174-180).

EI4P19. Aunque se hace mucha formación permanente en el colegio, esta formación tiene el componente de vivencial, o sea, te tienes que ir a sitios, tienes que estar con otras personas, tienes que ver otros modelos, y entonces influye bastante y de una manera diferente...en cuanto al idioma, en cuanto a lo que veo y sobre todo en el haberlo vivenciado y en aumentar mi motivación para, para hacer cosas y plantear cosas [...] (L.199-206).

2.3. Expectativas académicas (EA)

La participación en las movilidades de Erasmus+ tiene impacto en las expectativas académicas y personales del alumnado porque perciben que se refuerzan los significados del aprendizaje escolar, se superan posibles miedos e inseguridades, y se genera un estado motivacional que permite al alumnado proyectar su futuro académico en el marco de la educación internacional. En este sentido, las personas entrevistadas manifestaron lo siguiente:

EG1F01. La necesidad que tiene luego de conocer más sitios de los que han estado, de querer continuar, de la necesidad que tienen de saber idiomas para poderse comunicar... (L.83-84).

EG3F013. Yo creo que cuando son tan pequeñitos, es más abrir mente. Luego, cuando ya van siendo más mayores y ellos pueden detectar o pueden ver que son independientes, que pueden desenvolverse por sí mismos... (L.65-67).

Además, en la observación realizada se pudo constatar el interés por participar en las movilidades de Erasmus+ y en repetir la experiencia de aprendizaje de estos proyectos internacionales:

En el mes de marzo de 2022, cuando se ha realizado la convocatoria para realizar una movilidad de tres meses a Italia durante el curso 2022-23, para el alumnado de 4º de ESO, se han presentado 12 solicitudes, 11 de las cuales pertenecen a alumnas y alumnos que han participado

en movilidades antes de la pandemia. A pesar de los miedos y precauciones generadas por la crisis sanitaria, la motivación para la movilidad académica del alumnado y sus familias, que han tenido esa experiencia, es muy alta. Además, dos alumnas (participantes en movilidades previas) realizarán otra el siguiente curso académico en Estados Unidos. Según sus familias, esta opción se ha valorado a raíz de la experiencia Erasmus (**OB.25.RO.7**).

Las personas entrevistadas revelan que las expectativas académicas de sus hijas e hijos, y sus perspectivas de futuro, se han ampliado. De esta forma lo desvelaron en las entrevistas:

EG4F16. [...] siendo muy pequeños se proyecten con una vida internacional, no se puede ir más lejos. (**L.84.85**).

EG6P27. [...] les dan la facilidad de ver que no es tan difícil el hecho de irte fuera. Si vas de una manera organizada. De una manera bien construida no tiene ningún problema [...] (**L.211-213**).

EG5P20. [...] a lo mejor los niños que han salido de Erasmus dicen, “pues yo me voy sin ningún miedo a estudiar fuera, porque ya sé lo que es...” Y todo eso son oportunidades para ellos en el futuro. (**L.234-242**).

EG3F12. [...] desde pequeñitos han tenido la oportunidad de saber que hay vida más allá del cole, más allá de Torrejón, más allá del pueblo donde van de vacaciones...son perfectamente conscientes de que, en un futuro, pueden viajar donde quieran. Si se tienen que buscar la vida se la pueden buscar donde quieran, y no va a ser un problema. No ven fronteras ahora mismo [...] (**L.175-179**).

Además, la implicación en las movilidades de los proyectos Erasmus+ impacta directamente en las expectativas que tiene la familia sobre las posibilidades académicas de sus hijas e hijos, y sobre sus propias expectativas de vida, transformando el entorno de aprendizaje familiar y los diálogos familiares relacionados con el futuro académico y profesional de sus hijas e hijos.

EI1F01. El cambio principal es la necesidad que les surge a ellos de complementar su educación viajando y estudiando fuera...yo creo que hasta que ellos no han visto lo que es salir y que se han sabido desenvolver y que han estado bien, no les ha surgido tanto la necesidad de hacerlo. (**L.180-184**).

EG4F15. [...] realmente nuestra generación estamos muy anclados aquí, en España...sí que ha cambiado que nuestros hijos no van a ser como nosotros, que era estudiar en España, trabajar en España...Yo creo que para ellos eso va a ser muy diferente. No van a estar tan limitados como nosotros. (**L.89-96**).

EG4F16. No nos sorprendería si cuando tengan equis años dicen me voy a trabajar a tal sitio, o voy a estudiar a tal sitio. (**L.97.98**).

Las afirmaciones de las personas entrevistadas son consonantes con la situación observada en la movilidad Erasmus+ a Chipre en mayo de 2019, en la que surgieron las siguientes revelaciones:

Durante el último día de la movilidad a Chipre (mayo, 2019), en la que solo quedaba el grupo español, se realizó una jornada en la playa con las y los alumnos, las madres participantes en la movilidad, y las profesoras. Durante la conversación entre las madres y las profesoras, surgió el tema de las movilidades futuras (parte de sus hijos ya habían participado en movilidades), y tres de las madres expresaron la intención de sus hijos e hijas, a raíz de su participación en Erasmus, de irse a estudiar fuera en los últimos cursos de secundaria para conseguir enriquecimiento personal y experiencias académicas de calidad (**OB.20.MF.4**).

Para las personas participantes, las movilidades Erasmus+ de sus hijas e hijos suscitan un nuevo mapa de posibilidades educativas y de experiencias valiosas de aprendizaje en otros contextos geográficos y socioculturales. De esta forma lo revelaron en las entrevistas:

EG5P24. [...] el que sus hijos vayan a otro país con otras familias, les abre la mente, y no les supone tanto, y ahora están más dispuestos a acoger a otros niños. (**L.107-108**).

EG5P20. [...] les va a servir en un futuro porque muchos de ellos pueden elegir la opción de irse luego a estudiar fuera, y esto les va dar seguridad para pensar, mi hijo se va a estudiar fuera, ya tiene la experiencia, sabemos que todo a va a ir bien, yo creo esto les va a abrir camino a los niños y a las familias. (**L.111-114**).

EG6P26. [...] al haber vivido esta experiencia, como dice Alejandro, de una manera mucho más estructurada, mucho más orientada al aprendizaje y a la integración cultural...la gente también, se planteará en el futuro, mi hijo puede optar a una beca Erasmus, pues lo van a encontrar mucho más deseable...porque lo han visto desde una óptica completamente diferente y mucho más contextualizada en que verdaderamente la educación es lo principal. (**L.222-228**).

3. Competencia en comunicación en lengua inglesa (COCLI)

Otro de los impactos que se dan en todas las personas participantes, en mayor o menor medida, en las movilidades hacia otros países y en las movilidades locales, es la mejora de la competencia en comunicación en lengua inglesa. El inglés se utiliza en los proyectos como idioma de trabajo y de interrelación entre personas con muy diversas lenguas maternas.

Tanto la variedad de situaciones en las que se utiliza el idioma como la diversidad en el dominio de la misma que tienen las personas participantes, facilita que el foco se centre más en la función comunicativa que en la corrección gramatical, tan frecuente en la enseñanza formal del idioma. Esto incide, directamente, en la seguridad de las personas a la hora de usar la lengua, y aumenta la motivación por su aprendizaje en contextos comunicativos. Esta realidad ha sido documentada en varios de los proyectos, informes de seguimiento y memorias del centro educativo:

Las movilidades de los proyectos han facilitado que el proyecto bilingüe del centro aumente significativamente su calidad, haciendo que sea un proyecto

realmente integrado e integrador de profesores, alumnos y familias. Los alumnos y el profesorado han mejorado su motivación y el sentido que tiene el aprendizaje de otras lenguas, poniendo en práctica su competencia comunicativa tanto en las movilidades como en el resto de las actividades de los proyectos. (**AD.KA120. 2020.P13**).

3.1. Confianza en la interacción en lengua extranjera (CILE)

El alumnado que participa en movilidades internacionales, conviviendo con personas que hablan otros idiomas, y teniendo que desplegar su itinerario personal y escolar en contextos donde el inglés es la lengua de comunicación, mejora su confianza e iniciativa para interactuar e interrelacionarse en una lengua extranjera. De esta manera lo expresaron las personas entrevistadas, quienes, además, consideraron que esta confianza en la interacción en otro idioma incide en la dinámica de las relaciones humanas y en la toma de decisiones del alumnado.

EG8A35. [...] ahora ya sé desenvolverme como para hablar inglés con otras personas que no hablan español. (**L.69-70**).

EG8A36. [...] además de que amplias vocabulario, aprendes a desenvolverte y, aunque no sepas todas las palabras, sabes comunicarte. (**L.73-75**).

EG3F12. [...] siendo tan pequeños con el nivel de inglés que tienen, no han tenido ningún problema para comunicarse, da igual de dónde viniesen, porque era con tres palabras y tres gestos, hemos hecho un diálogo completo, nos hemos entendido perfectamente [...] (**L.131-134**).

EG2F11. [...] es que viajan y quieren ser ellos los primeros en establecer comunicación. (**L.123**).

EI2P17. [...] yo me apoyaba en ellos porque como niños tienen mucho vocabulario dentro de sus mentes y cuando quieren comunicar, se comunicaban mucho mejor...yo lo que he vivido con ellos es que para mí eran un apoyo y yo era la profesora, y ellos se comunicaban, y no solo socialmente, porque ellos hablaban en inglés. (**L.38-42**).

A las anteriores opiniones se suman las percepciones del profesorado que coincidió, en el contexto de una reunión de evaluación observada, con el impacto positivo que supone las movilidades para la comunicación multilingüe:

En una de las reuniones de evaluación del equipo docente del proyecto bilingüe del centro (mayo, 2019), se analizan los principales retos del proyecto, entre los que destaca el desarrollo de las destrezas orales del alumnado, ya que en el día a día en el aula no hay demasiadas oportunidades para que las alumnas y alumnos se expresen en inglés, y en las interacciones que tienen para realizar las actividades de aula suelen recurrir al español. Analizando la evolución de la expresión oral en los dos últimos años, se valora de manera positiva el impacto que la participación en las movilidades locales y exteriores están teniendo, ofreciendo oportunidades de comunicación real, reforzando la confianza del alumnado a la hora de expresarse, aunque cometan errores, priorizando la comunicación, y trasladando su aprendizaje al aula de Inglés y *Sciences* (**OB.21.AC.4**).

Por otra parte, las personas entrevistadas interpretan que estas oportunidades de interacción socio comunicativa en otro idioma favorecen el descubrimiento y desarrollo de nuevas herramientas para el diálogo entre iguales, la superación de inhibiciones y el aumento de la motivación del alumnado.

EI7D38. ...son unos afortunados y pierden miedo al inglés y creen que el inglés es un idioma universal, que lo tienen que aprender y lo ven con mucha naturalidad. (L.37-39).

EI8D39. ...darse cuenta de que tienen herramientas de comunicación. Que es el principal obstáculo que ellos tienen muchas veces en su crecimiento...Darse cuenta de que han recibido las herramientas necesarias para comunicarse les da muchísimo ánimo de cara a uno de los motivos que tiene la enseñanza primaria y secundaria que es dotarles de una segunda lengua que les permita comunicarse. (L.41-50).

EG5P20. ...es positivo totalmente, yo creo que se dan cuenta de que tienen que aprender un idioma, su vocabulario, su estructura y todo, pero luego se saben buscar la vida, buscarse recursos, las mañanas para que les entiendan... (L.52-54).

EI3P18. ...los niños hoy en día tienen muchísimos recursos con las nuevas tecnologías, han perdido ese miedo. Y luego hay algunos que se han motivado muchísimo, y se han soltado...Los niños se lanzan y tiran, y luego ven que pueden. (L.82-85).

Por otra parte, en los relatos de las personas entrevistadas, y en las observaciones realizadas, se plantea que una de las transformaciones que se producen en las familias participantes de los proyectos Erasmus+ es la mejora de la competencia en comunicación en inglés, por ser el idioma de las movilidades, incluidas las locales. Además, aseguran que esta mejora va unida al refuerzo de su seguridad personal para desenvolverse en esta segunda lengua, y a la motivación para seguir aprendiendo y mejorando. Esta transformación se percibe más acentuada en el caso de familiares (madres) que han participado directamente en movilidades hacia otros países europeos, como se revela en las expresiones siguientes:

EG1F06. El desarrollo de querer hablar inglés, de querer aprenderlo para ver todo lo que hay fuera [...] (L.86-87).

EG1F05. [...] uno de los problemas que se tenía en España, muy grande, era precisamente esa poca apertura, porque nadie se atrevía a hablar y había mucha vergüenza al hablar y eso impedía aprender...Entonces, se aprendía mucho escrito, se memorizaba mucho lo que estaba escrito, se hacía mucha gramática [...] (L.87-91).

EG1F04. Se trataba de decirlo bien, frase correcta...se trataba de decirlo todo, correctamente, pronunciando bien, y ahora se trata de comunicarse. (L.98-99).

EI1F01. ...realmente el idioma es algo imprescindible y de pequeño te lo ponen en un idioma, que es algo que tienes que saber, que tienes que aprender, que tienes que aprobar. Y es que no es así. (L.83-85).

Además, en estas entrevistas emergió de manera natural y consensuada una nueva lógica sobre el aprendizaje e interacción en lengua extranjera en la que se hace mayor énfasis en la comunicación que en la rigurosidad de la estructura gramatical y fonética.

EG1F05. Da igual que hables mal, da igual que cometas errores, si te van a entender. Lo importante es comunicarte. (L.251-252).

EG3F14. Pues quizás eso, el decir “yo me apaño”, como nos hemos apañado nosotras también, pero es cierto que te motiva un poco y decir, pues quiero, y quiero relacionarme mejor, y quiero hablar... (L.154-147).

En el contexto de la observación realizada en la movilidad Erasmus+ a Finlandia, de marzo de 2017, otros elementos comunicacionales se pusieron en valor como, p. ej., el lenguaje gestual y la normalización de un idioma común que vincule a todas las personas participantes en las actividades educativas:

En la movilidad a Finlandia (marzo, 2017), no han sido muy conscientes de que han estado comunicándose en inglés casi todo el tiempo en el colegio. El profesorado y las familias en Finlandia les han hablado en inglés porque no había otra manera de comunicarse, porque en este país se habla bien inglés. Los profesores explican las actividades en este idioma porque hay niñas y niños de todos los países; sin embargo, lo tienen muy normalizado, niñas y niños entienden, aunque no son tan conscientes de que están usando el inglés. En cambio, sí son más conscientes cuando lo tienen que usar de manera activa para expresarse. Entonces, se apañan con las palabras que tienen, con las estructuras y con los gestos. Aunque ha habido algunas profesoras, como las polacas, que sí que traducen al polaco a sus alumnas y alumnos, el profesorado español no traduce a sus alumnas y alumnos al castellano, salvo que haya sido algo muy largo y algunos pregunten, porque ya entienden, a nivel general, lo que está pasando (OB.7.MF.2).

En el contexto de esta dimensión, Gallar (2020) en las Jornadas «Implicación de las familias y la comunidad en el éxito escolar», organizadas por la Junta Municipal de Distrito de Tetuán, del Ayuntamiento de Madrid, considera que:

Cuantas más personas haya en el mundo con ilusión por aprender y respetar a los demás, más fácil será que tengamos un mundo mejor. En las ocasiones en las que las tertulias han sido realizadas con personas de otros países y en inglés, con la complejidad que esto supone, te lleva a la conclusión de la necesidad de que aprendamos bien el idioma ya que será necesario para obtener más oportunidades.¹⁹

¹⁹ En las Jornadas «Implicación de las familias y la comunidad en el éxito escolar», realizadas en febrero de 2020 por la Junta Municipal de Distrito de Tetuán, Madrid, España, en la que intervino Maritina Gallar como madre participante de Erasmus+. La intervención se tituló «Impresiones y experiencias como familiar coordinador y participante del programa Erasmus+».

En relación al profesorado, la participación en los proyectos, y la interacción con otras y otros docentes y con el alumnado extranjero utilizando el inglés como lengua de comunicación y trabajo, también tuvo un impacto positivo en el desarrollo de su competencia comunicativa en ese idioma. Así se documentó en el Plan de Innovación del centro a través de la internacionalización, las TIC, el bilingüismo y el cambio organizativo:

A pesar de que el profesorado que ha participado en los cursos sobre metodología y las visitas estructuradas ya tenían un nivel intermedio o avanzado (B2-C1) de inglés, todos han expresado la mejoría que ha supuesto en sus habilidades comunicativas, tanto a lo largo del curso, como gracias a la comunicación posterior con algunos de los docentes que han conocido en ellos. **(AD.PIC.IF.2018.P9).**

Este impacto de las movilidades Erasmus+ en las habilidades comunicativas del profesorado fue, posteriormente, reseñado y confirmado en el informe final de *STEAM: Children Engineers Academy*, del año 2020 al aseverar que “la necesidad y la motivación para comunicarse y trabajar en equipo con profesores y alumnos de otros países, ha facilitado la mejora de la competencia en comunicación en inglés de alumnos y profesorado” **(AD.STEAM.IF.2020.P23).**

3.2. Inmersión lingüística (IL)

En el contexto de las entrevistas se desvela que la participación en las actividades y movilidades Erasmus+ generan situaciones de inmersión lingüística que mejoran la competencia comunicativa del alumnado, especialmente las capacidades orales de comprensión y expresión. Las situaciones comunicativas que se dan en las actividades y movilidades Erasmus+ permiten que el alumnado practique, ajuste y normalice las diferentes destrezas que abarca la competencia comunicativa.

EG6P26. [...] por supuesto, la inmersión lingüística, yo lo que he percibido también como padre, es la sensación de que se desenvuelve con mucha más soltura de la que se desenvolvería si simplemente lo hubiese estudiado de manera académica en el centro. **(L.84-87).**

EI2P17. [...] han trabajado mucho para hacer ese viaje. Han trabajado mucho, pero además han trabajado mucho cuando hacíamos las entrevistas, es como si hubiesen estudiado un examen, de todo lo que han trabajado del idioma. Cuando hablaban en inglés se lo preparaban de tal forma que cuando hacían la entrevista e íbamos a grabar, se repetía como 4 o 5 veces hasta que a ellos les gustaba [...] **(L.58-62).**

Para las personas entrevistadas la inmersión lingüística en los contextos sociales y educativos de las movilidades Erasmus+, supone la superación de barreras comunicacionales y la superación de limitaciones impuestas o autoimpuestas en el

intercambio cultural. En este sentido, las diversas manifestaciones de las personas entrevistadas coinciden en que:

EI4P19. Ellos se comunican, es alucinante. Se comunican en inglés y rompen esa barrera de tener que utilizar el idioma como instrumento...Rompe la barrera y romper esa barrera es muy difícil. Y el programa ayuda a eso, fundamentalmente, a romper esa barrera. (L.91-96).

EG6P25. [...] al estar personas que no hablan tu propio idioma, eso es supervivencia. Es decir, si yo quiero pedirle algo, dónde está o dónde me puedo poner esto, en casa. Es que tengo que buscarme la maña para decírselo. (L.107-109).

EG6P27. Pero es verdad que, cuando se van fuera, es cuando más se ven obligados. Porque si están en casa de alguien, no les va a hablar en español, van a hablarles en inglés, así que no les queda otra que buscarse las mañas para hablarles en inglés. (L.100-102).

Por otra parte, en las entrevistas se dan constancias de que el profesorado y otros profesionales del centro educativo mejoran su competencia lingüística en una segunda lengua, mayoritariamente el inglés, al utilizarla como lengua de trabajo e interrelación personal. La competencia comunicativa se ve reforzada, entonces, por la diversidad de situaciones que dan sentido a su uso, en relación a tareas y acciones diferentes. De esta manera lo expresan los siguientes testimonios:

EG6P25. Te das cuenta de que lo más importante es comunicarse, y que luego ya vendrán las correcciones. (L.313-314).

EG6P25. [...] eso te hace abrir la mente. Pero hasta que no sales, no te das cuenta. Porque aquí puedes hablar mucho inglés con españoles, y en el cole, y puedes terminar hablando muy bien, pero hasta que no sales fuera y estás con alguien que no es tu profe, tu compañero, o quien sea que esté cercano a ti en tu entorno, no te das cuenta de que es comunicarse... (L.324-327).

Además, emerge como denominador común en las expresiones de las personas entrevistadas que la comunicación inmersiva en otro idioma genera vínculos para la construcción de aprendizajes en colectivo y el liderazgo compartido. En este sentido, la inmersión lingüística se sintoniza con aspectos clave de la educación como construcción y cooperación.

EI6P41. [...] es muy interesante porque te comunicas para hablar, para compartir y para construir...Para mí fue muy positivo porque hasta este curso yo no utilizaba el inglés para nada, y le encontré una utilidad [...] (L.7-11).

EI5P40. A nivel lingüístico di un salto enorme, mucho mejor. Ha sido la primera vez que he viajado, y tratar de entender las ideas de la gente, poderles convencer y poder llevar tus ideas a cabo, lleva un esfuerzo diferente, además con el vocabulario específico...me vi reforzado al llevar el liderazgo compartido, al tener que expresar mis ideas, al tener que proponer [...] (L.3-7).

EI3P18. Me he podido comunicar, aún con el nivel que yo tenía. He comprobado que una semana de inmersión... si estoy allí tres meses, vuelvo bilingüe [...] (L.234-235).

En muchos casos, más allá de la mejora de la competencia comunicativa en inglés, se valora que la experiencia internacional ha permitido tener otra perspectiva en relación al aprendizaje del inglés, superando miedos, resistencias e inseguridades, frutos del sistema de aprendizaje de idiomas que vivieron en sus particulares recorridos escolares.

EG5P20. [...] en el inglés voy justita, pero ya sé que puedo viajar y defenderme, por ejemplo, y en ese sentido ha sido muy enriquecedor. (L.141-142).

EI2P17. [...] yo creía que no valía para el inglés, y aunque muy despacito, pero voy caminando. (L.137-138).

EI7D38. [...] te das cuenta de lo importante que es, de que eres capaz de hablar en inglés, de que eres capaz de entender en inglés, y te haces entender y tú entiendes. (L.74-75).

EG6P26. Si no hubiera sido por el Erasmus, probablemente no hablaría con la fluidez con que lo hablo ahora, sin lugar a duda...a raíz de toda esta experiencia, de todas ellas, he ido progresando y ahora ya ni me cuesta hablarlo ni me cuesta escribirlo, sobre todo porque pierdes el miedo, pierdes la vergüenza, porque lo que importa es la comunicación por encima de la corrección. (L.300-305).

La inmersión lingüística, a pesar de que las actividades y movibilidades Erasmus+ se nucleen en torno al inglés, puede desarrollarse puntualmente en otros idiomas. La inmersión lingüística más que la sujeción a un idioma específico supone la expansión de los límites comunicacionales de las personas participantes. Esta realidad se evidenció en la siguiente observación de campo:

En la movilidad a Italia del profesorado (marzo, 2016), varios docentes italianos comentan que su nivel de inglés no es muy alto, y que prefieren hablar con las profesoras españolas en italiano, y que ellas hablen en español, lo que supone una semana de inmersión lingüística en este idioma, aunque una parte del trabajo se desarrolla en inglés, con el resto de los profesores de Gales y Polonia (OB.1.MF.1).

3.3. Motivación hacia el aprendizaje de la lengua (MALEN)

Sentirse habilitados para usar el inglés como herramienta de comunicación en contextos multiculturales y multilingüísticos mejora la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de otras lenguas y a la ampliación del inglés como «lengua franca».

EG8A33. [...] el estar con personas que no hablan español, te obliga a hablar el mismo idioma que ellos o inglés...te motiva el saber que puedes comunicarte con gente que no es de tu país. (L.76-79).

EG8A32. [...] he mejorado mi comunicación, pero la motivación también...a la hora de tener que hablar con otras personas en inglés, te motivas porque piensas, tengo que mantener una conversación. (L.81-83).

EI9A37. [...] el hecho de rodearte de personas que son muy diferentes, de otra cultura diferente y quieres conocerlas, y no conoces siempre esa lengua que ellos hablan, su lengua materna, por lo tanto, el inglés al ser franca, el entenderla es básico, en el sentido de clave, porque te permite entenderlo mejor [...] (L.73-76).

EI9A37. [...] me he dado cuenta de que es muy importante la comunicación, entenderlo todo...el hecho de ir aprendiendo inglés y de querer, de aprender cosas básicas de esos idiomas que hablan en esos lugares, lo ha hecho posible. (L.81-85).

Las personas entrevistadas, reiteradamente, insisten en la lógica comunicacional del idioma, en la superación de barreras socioculturales y en el afrontamiento de limitaciones personales. El idioma no es, en rigor, un instrumento técnico y estético, no es el fin, sino un medio para conectar realidades y pensamientos diferentes.

EG1F05. [...] esto les enseña, les quita la vergüenza a hablar porque tienen la necesidad desde muy pequeños de comunicarse. Cuando se marchan a otro país, da igual si es en italiano, en polaco, usan el inglés como vehículo...Pero están viendo que hay más idiomas. Tienen que abrir su mente y su oído a esos idiomas y tienen que relacionarse. Y eso es un paso fundamental para aprender idiomas. (L.93-97).

EG1F01. [...] realmente el idioma es algo imprescindible...Yo creo que ellos han sido conscientes de que es el medio para relacionarte...Y en el momento en el que ellos empiezan a viajar y empiezan a relacionarse con gente, son conscientes, tanto cuando viajan como cuando viene gente al cole. (L.83-93).

EG4F16. [...] se dan cuenta que ellos, si quieren viajar, tienen que hablar inglés [...] (L.63).

En una de las observaciones realizadas, además, la comunicación oral en otro idioma distinto al nativo se relaciona con la mejora de la práctica docente cooperativa:

En la reunión de coordinación del proyecto de final del curso 2015-16 (junio, 2016), una de las docentes implicadas en la coordinación, que tiene un nivel de inglés algo más bajo, comenta que se ha dado cuenta de la necesidad de mejorar su comunicación oral en inglés para poder seguir avanzando en el trabajo colaborativo con otros profesores en los proyectos Erasmus y que, para el siguiente curso, toda la familia va a tener clases de conversación semanales en inglés en casa (Ob.2.RO.1).

Esta motivación se ha generalizado en el profesorado, cambiando su percepción sobre el sentido, la utilidad y la importancia de tener un nivel de inglés suficiente para comunicarse, para trabajar en equipos internacionales y para poder implicarse con mayor compromiso en los proyectos Erasmus+ del centro educativo. De esta manera lo consideran las profesoras y profesores entrevistados:

EI4P19. Vengo de ese modelo de educación donde el inglés es gramática en el aula, y no se ha propiciado que tenga que utilizar el idioma. Y gracias a los proyectos Erasmus me ha entrado esa inquietud, y he empezado por primera vez, después de no sé cuántos años, a empezar a soltarme y a chapurrear, y a tener un interés alto en querer hablar inglés. (L.185-168).

EI4P19. [...] se ha hecho mucho más proceso enseñanza-aprendizaje. El inglés se ha hecho mucho más potente, ha cobrado una mayor presencialidad, ya aparece como algo necesario porque va a venir gente de Erasmus, tengo que comunicarme, tienes que hablar con gente de eso...a nivel de proyecto educativo, aumenta la motivación, porque es un proyecto de envergadura donde está metida mucha gente [...] (L.235-239).

4. Competencia intercultural (CI)

El desarrollo de la competencia intercultural está presente, de manera transversal, en los proyectos Erasmus+, independientemente del tema concreto de cada actividad y movilidad de los proyectos. En este orden de ideas, las diferentes actividades que se realizan para profundizar en el conocimiento de los países socios (en las zonas o regiones en las que se sitúan los centros escolares que participan en los proyectos), e incluso la propia experiencia local con familias y centros de acogida, fomentan el interés sobre otras culturas y personas, rompe estereotipos y prejuicios, facilita el establecimiento de relaciones personales y profesionales interculturales y sensibiliza a las personas para la convivencia en la diversidad y multiculturalidad actual.

EG6P27. [...] se dan cuenta, al final, de cómo viven otras personas en otros países, incluso siendo países que a lo mejor no están muy lejos, como pueden ser Italia o Grecia, pero luego te vas a Finlandia, que te queda un poquito más lejos y ves que, aun siendo iguales, tienen culturas muy diferentes...vas entendiendo la diferente manera de vivir que tienen ellos en sus países. (L.129-134).

La experiencia de las movilidades y vivencias de inmersión cultural, reforzadas por la estancia con las familias de las escuelas visitadas, ha tenido un impacto importante como se señala en el informe final de *Teaching and Learning Through iPads/Tables* (2018):

La convivencia con las familias, tanto en la situación de acogida como de movilidad, ha tenido un gran impacto en el aprendizaje de idiomas, el aprendizaje social y el trabajo contra el racismo y los conflictos culturales. Ser huésped y anfitrión, ha facilitado comprender que las diferencias pueden enriquecer nuestras vidas, así como identificarnos activamente con el significado de ser parte de Europa. (AD.TALTIT.IF.2018.P22)

4.1. Sensibilización y diversidad cultural (SYDIC)

En los diálogos de las entrevistas se evidenció que algunas de las competencias y actitudes desarrolladas y/o reforzadas a través de la participación en las actividades y movilidades de los proyectos Erasmus+, como la iniciativa personal y comunicativa, la capacidad de adaptación y flexibilidad, el refuerzo de la autoestima y el autoconcepto, así como la competencia lingüística en la lengua de comunicación e interrelación, han

facilitado el desarrollo de una sensibilidad intercultural, y han fomentado el respeto hacia la diversidad cultural.

EG8A32. [...] al estar en una familia, sí que te involucras más en las costumbres [...] (L.159-160).

EG8A36. [...] al no ir de turismo, que tú vas a aprender a ese país, a dar clases en ese país, te das cuenta de cómo son las clases, cómo es la gente [...] (L.164-166).

EG8A32. [...] lo bueno del Erasmus es que visitas otros países...aprendes otras costumbres y conoces a gente diferente [...] (L.171-172).

EG1F05. [...] los niños se marchan a otro país, pero dentro de ese país...se meten en un colegio, en aulas con otros niños, niños de familias, con familias. Entonces, de repente ellos empiezan a ver que al final las familias, las casas, aunque sean distintas, son iguales. Todo es igual, y te hace integrar todo, te hace verlo todo con mucha más normalidad. (L.65-69).

Relacionado también con la competencia intercultural, el alumnado muestra mayor interés por otras regiones, países, identidades y culturas. De esta manera lo declararon las personas entrevistadas en las consultas individuales y grupales:

EG2F11. Rompen barreras, normalizan el mundo, se integran enseguida en cualquier sociedad. No ven diferencias ni raciales, ni étnicas, ni nada [...] (L.127-128).

EG2F10. Les da una riqueza cultural tremenda. Idiomática, seguro, pero también cultural...esa riqueza de haber salido, de haber estado con gente diferente [...] (L.134-136).

EI2P17. [...] como lo han vivido desde pequeñitos en la infancia, creo que se les va a quedar mucho mejor para que luego sean personas que toleren mejor los cambios. (L.53-54).

EI9A37. [...] te das cuenta de que el mundo puede ser tan, tan grande, por un lado, acabas apreciando todo lo pequeño, los pequeños detalles que había cuando viajaba. Y me hizo ver que no es lo mismo cuando te dicen, puedes ver una foto de esto a través de internet. Tú ir a verlo y darte cuenta de lo grande que es en verdad...No sé, es que me cambió muchísimo eso. (L.148-152).

Por otra parte, unida al interés por conocer otras realidades y culturas, se encuentra la vivencia de la diversidad cultural como fenómeno cotidiano, que forma parte de sus vidas, y que formará parte de ella en el futuro. Esto permite interiorizar la diversidad como elemento dinámico, permanente e inherente a la realidad social en la que viven, tal como refieren las personas entrevistadas:

EG2F11. Normalizar el mundo. Todo es normal, vas a un sitio y con la misma normalidad, viviendo en el otro y viviendo con normalidad. (L.55-56).

EG2F11. Su mente lo ve más normal. No extrañan...se adaptan súper rápido...Para ellos la vida es más normal. Le da igual estar en Italia, que estar aquí. Son experiencias. (L.58-60).

EG2F09. Aprenden a convivir, a ser generosos con su casa y con sus cosas. (L.62).

En la misma tesitura, constituirse como familia de acogida facilita que la sensibilización intercultural se dé también en el contexto familiar, gracias a que la

convivencia durante la movilidad tiene una variedad de impactos en todas las personas del núcleo familiar. Esta realidad pudo constatarse en la siguiente observación:

Durante la semana de movilidad local del proyecto de secundaria (diciembre, 2016), se han dado varias conversaciones entre docentes que acogen a estudiantes de Letonia, Alemania y Turquía (sus hijos participan en el proyecto también), y algunos de los familiares que han participado en las actividades organizadas en el centro, sobre las diferencias culturales que se están viendo en las rutinas cotidianas, y en las conversaciones que tienen con los estudiantes que acogen. Por otro lado, también comentan las semejanzas entre sus hijas e hijos y los estudiantes que acogen, al ser todos adolescentes. En algunos casos, se han dado situaciones divertidas originadas de malentendidos culturales (**OB.5.ML.2**).

Además, uno de los docentes entrevistados manifiesta con claridad la valoración que, sobre la acogida de alumnado extranjero, tiene el resto de las personas entrevistadas:

EG6P26. La acogida lo que hace es traerte un trocito de su país a tu casa. Entonces, al final también eso es muy provechoso. No solamente estar allí fuera, sino cuando acoges, también te aporta. (**L.199-201**).

En las entrevistas realizadas se enfatiza que cuando las familias han participado en las movilizaciones Erasmus+ han conocido de manera directa como es la rutina social y escolar de los países visitados; esto conlleva que surjan aprendizajes que sensibilizan a la persona en entornos interculturales y que intensifican la conciencia de su rol en la diversidad cultural europea.

EI1F01. Los viajes que tú haces de turismo a los viajes que tú haces en Erasmus, no tienen nada que ver... porque tú, cuando vas de turismo, no vives la cultura de ese sitio, como cuando tú vas a casas o a colegios. (**L.26-30**).

EI1F01. [...] puedes tener tan buena convivencia con personas de distintas edades, de distintos países, de distintas ideologías. El ver que puedes desarrollarte tan bien y pasarlo tan bien con personas que no son tus amigos, personas que no tienes en común nada, y que puedes compartir y pasártelo tan bien, y adquirir tantas experiencias. (**L.156-160**).

EG3F13. [...] me resultó muy satisfactorio a nivel personal...el descubrimiento de un sistema educativo de otros países. Ver otras posibilidades. (**L.14-16**).

EG3F13. Es muy enriquecedor ver el sistema educativo de otros países y luego encima el viajar, pues lógicamente siempre te da acceso a mucha cultura, a abrir la mente y a crear inquietudes. (**L.21-23**).

Estas aportaciones coinciden con las revelaciones que, sobre su experiencia Erasmus+ y la de su familia, hace Gallar (2020), en las Jornadas «Implicación de las familias y la comunidad en el éxito escolar». En su relato como madre participante manifiesta que:

Viajar con el proyecto Erasmus ha sido una experiencia muy enriquecedora, me ha permitido conocer de primera mano, como es la educación en otro

país...los niños superan con total naturalidad las barreras culturales que les puedan separar, y se relacionan en plano de igualdad unos con otros.²⁰

Otro valioso testimonio que encontramos en la exposición de Gallar (2020), titulada «Impresiones y experiencias como familiar coordinador y participante del programa Erasmus+», se refiere al impacto de Erasmus+ en la sensibilización y diversidad cultural:

Chipre es un lugar de paso de refugiados e inmigrantes y hay una pluralidad de nacionalidades, razas, idiomas y religiones, no se me olvida, el gran número de niños a los que sus padres les habían puesto sus mejores galas, algunos incluso con corbata y peinados elaborados y maravillosos para la ceremonia de bienvenida. Qué necesario es que aprendamos a respetar y sepamos convivir en la globalización y en la diversidad [...] Pero en la perspectiva de familia, y en mi caso en particular, considero que es igual de importante, la adquisición de habilidades y destrezas necesarias para el trabajo y la interacción en equipo aprendiendo a convivir con la diversidad dentro del más amplio sentido de la palabra.²¹

4.2. Integración y cooperación (ICO)

La convivencia con familias de otras regiones, países y culturas, así como la relación y el trabajo conjunto con personas (principalmente profesorado y alumnado) en un contexto multicultural, facilita concienciarse sobre la diversidad cultural, integrándola a la dinámica de vida presente y futura. Esta afirmación emergió desde las voces de las personas entrevistadas, quienes valoran la integración y cooperación en los siguientes términos:

EG8A36. [...] al principio, te parece como raro eso de convivir con gente de otros países...Pero luego se te hace más normal. (L.230-231).

EG8A32. [...] al principio es un poco raro, pero luego al final te gusta más, no te parece tan raro. (L.232-233).

EI9A37. La verdad es que siempre hay algún punto en el que, aunque estés muy lejos de casa, lo sientes como algo muy cercano y es algo muy, muy bonito, la verdad. Y destacar de cada experiencia...un cambio de clima y de paisaje increíble y tienen muchas costumbres nuevas. (L.58-64).

EG1F02. Es que han estado viviendo como si fueran italianos, como si fueran finlandeses una semana. (L.111-112).

²⁰«Impresiones y experiencias como familiar coordinador y participante del programa Erasmus+», Maritina Gallar (2020). Jornadas «Implicación de las familias y la comunidad en el éxito escolar», realizadas por la Junta Municipal de Distrito de Tetuán, Madrid, España.

²¹ Loc. cit.

EG1F02. [...] al final es un intercambio de cultura. (L.117).

EG1F01. Los trabajos que tienen que hacer antes, lo que implica todo el Erasmus, o sea, el conjunto. No es solo una semana, no es lo mismo estudiarlo en un libro, no es un viaje más, no es un viaje de fin de curso, es un proyecto. Entonces ese proyecto les acaba calando. (L.120-123).

En el contexto de la integración y cooperación multi e intercultural, la experiencia de movilidad Erasmus+ puede, como ocurrió con una de las personas entrevistadas, abrir otros espacios de debate y aprendizaje, de sensibilización y concienciación:

EG3F12. [...] en Grecia hay muchos campos de refugiados, aprovechamos un poco también la circunstancia, estaba dando el tema de Europa, las capitales en clase, y lo hablamos bastante en casa... “Tú date cuenta que vas a estar a nada de un campo de refugiados enorme, de gente que era como nosotros y de repente se vio allí”, y lo hemos trabajado...Eso, para mí es importante [...] (L.188-194).

Por otra parte, las situaciones de aprendizaje intercultural pueden trasladarse a diversos contextos, ensanchar las redes de circulación y apoyo social, y fortalecer la negociación y conciliación interpersonal. Estas oportunidades se confirmaron en la observación de campo, realizada en el año 2019, de la que participó una amplia representación de varios países europeos.

A lo largo de la Semana Erasmus en el colegio (marzo, 2019), con alumnado de Estonia, Italia, Polonia, Grecia y España, las y los alumnos han trabajado en el centro en equipos multiculturales, en actividades académicas, y por las tardes las familias de acogida han quedado para realizar actividades conjuntas, de manera que las alumnas y alumnos han tenido más posibilidades para la interacción, se han integrado también a los espacios de ocio, y las familias han establecido una pequeña red de ayuda y cooperación entre ellas, facilitando la conciliación y las relaciones personales (OB.13.ML.4).

4.3. Relaciones personales interculturales (REPI)

En los relatos de los encuentros dialógicos se pone en valor que la mejora de las destrezas sociales y comunicativas del alumnado y la propia experiencia de convivencia, estimula el establecimiento de relaciones, redes de apoyo y amistades con iguales, de diversas nacionalidades e identidades culturales. Las personas participantes manifestaron que:

EG8A32. [...] al principio es un poco raro porque no les conoces de nada y llegan de repente a tu casa y es como muy raro, Pero luego, al final, acabas cogiéndoles mucho cariño y te da pena que se vayan. (L.192-193).

EI9A37. La verdad es que es muy interesante el hecho de acoger a dos personas o las que fueran de otro país y acabar formando una amistad así en tan poco tiempo. Es muy interesante. (L.88-90).

La participación de las familias en las movilidades locales, como familias de acogida de niñas y niños de otros países, así como las relaciones con las familias que acogen a sus hijas e hijos cuando estos participan en una movilidad a otro país, estimula el establecimiento de relaciones con personas de diversas nacionalidades y culturas, tanto con los niños y niñas que se acogen como entre los adultos. De esta manera se documentó en el informe de seguimiento *EduCareFully* del centro educativo al constatar que “las familias de acogida han podido contactar de la manera más cercana con otras culturas e incluso se han establecido lazos de amistad entre algunas parejas de familias que han acogido a sus hijos mutuamente.” (AD.ECF.IS. 2017.P18).

Los vínculos interpersonales que establecen las personas implicadas con los proyectos internacionales Erasmus+ se consolidan como redes sociales interculturales y de apoyo que se prolongan allende del periodo de tiempo de determinada actividad o movilidad. Así lo testimonian las personas entrevistadas:

EG8A32. [...] hablo con ellos, pero no todos los días, a lo mejor una vez cada dos semanas sí que les escribo algo y les pregunto qué tal están. Pero mi madre sí que habla mucho con las madres que me acogen [...] (L.221-223).

EG6P26. [...] durante el confinamiento se han estado preguntando todo el rato qué tal estás, está tu familia bien...O sea que no es una cosa que dure puntualmente sólo durante el período de movilidad, sino que también, dependiendo un poco de como haya cuajado esa relación, se prolonga en el tiempo, por lo cual los efectos de los beneficios que tiene el Erasmus también van mucho más allá de la mera visita de unos a otros. (L.116-120).

EG3F14. (*Como familia de acogida*) Pues mira, al principio, como todo, muchísima incertidumbre y muchísimo miedo, aunque ya era mayorcita. Pero con mucho miedo, porque la niña está lejos de casa...Sigo teniendo contacto con la madre, es súper maja también. La niña nos cogió mucho cariño, lloraba porque no se quería ir [...] (L.238-245).

La vinculación intercultural puede producir otros escenarios de encuentro y convivencia, nuevas oportunidades para el mutuo reconocimiento sociocultural, y el acomodo de las relaciones interpersonales a amplios marcos de referencia y de interrelación humana.

EG8A32. [...] mi madre tiene mucha relación con las madres de Finlandia, habla bastante, y con las de Italia también. Entonces, siempre le dicen, cuando queráis venir a Finlandia, aquí tenéis vuestra casa, o a Italia. (L.117-119).

Las expresiones de las personas participantes coinciden con el testimonio de Gallar, madre participante de Erasmus+ que afirma “se pone de manifiesto que las personas podemos coordinarnos e interactuar en distintos idiomas mediante el lenguaje de las

emociones”.²² Las relaciones de amistad no se dan solo entre el alumnado participante, sino también entre el profesorado.

Aparte de la afinidad que se da entre personas que coinciden en movilidades concretas, como puede darse en cualquier otra situación de viajes y vivencias conjuntas, el desarrollo de los proyectos permite que las personas coordinadoras de los proyectos en cada centro tengan antes, durante y tras las movilidades, numerosos momentos de trabajo conjunto y de experiencias culturales y de ocio compartidas. Esta realidad se evidenció en la siguiente situación observada:

Durante el viaje de ida de la movilidad a Chipre (mayo, 2019), con ocho alumnas y alumnos, cinco madres del colegio y tres profesoras, ha habido un incidente grave en el aeropuerto de Atenas, en el tránsito hacia Limasol. Con poco tiempo entre un vuelo y otro, a las diez de la noche, la policía del aeropuerto ha bloqueado el acceso a una de las profesoras, quedándose con su DNI. En esta situación difícil, aparte de otras gestiones, se ha contactado con uno de los profesores, coordinador de otro proyecto compartido, que vive en Atenas, y ha alojado a la profesora en su casa, la ha llevado a la embajada el día siguiente y ha estado muy pendiente hasta que se ha solucionado el problema. Más allá de la relación de trabajo, ha actuado como un amigo (**OB.19.MF.4**).

Además, en el caso de algunas escuelas, como las de Cracovia, Atenas y Monterotondo (Italia), se ha colaborado en varios proyectos que han supuesto el fortalecimiento de las relaciones entre las personas coordinadoras.

4.4. Inmersión cultural (INCU)

Las evidencias aportadas en las entrevistas señalan que, debido a los objetivos explícitos de las actividades y movilidades, y a consecuencia de la experiencia personal y la convivencia con personas de diversos orígenes culturales, en otros países y escuelas europeas, el alumnado mejora sus conocimientos sobre la vida y la escolaridad en cada proyecto del que participan. Entre las percepciones que tienen las personas entrevistadas, sobre el impacto de las movilidades Erasmus+ y la inmersión cultural, destacan las siguientes:

EI9A37. Tú entrabas, ibas a dar clase, pero no en el aula de siempre, en tu colegio de siempre, no con tus compañeros...te acogen muy bien, me acogieron muy bien los compañeros allí y me lo acabé pasando muy bien y como si fuera una clase mía. (**L.123-126**).

EI4P19. De repente ves estilos distintos, modos de funcionar diferentes, en escuelas, en familias, más rígidos, menos rígidos. A qué dedican el tiempo de ocio. El tiempo libre, como el clima, las condiciones de vida [...] (**L.121-123**).

²² «Impresiones y experiencias como familiar coordinador y participante del programa Erasmus+», Maritina Gallar (2020). Jornadas «Implicación de las familias y la comunidad en el éxito escolar», realizadas por la Junta Municipal de Distrito de Tetuán, Madrid, España.

EG6P27. Para los niños ha sido una experiencia que pocas veces van a poder repetir en su vida, porque es una ocasión que les brinda el colegio y el proyecto para poder conocer otras culturas y otras maneras de vivir que ellos no tienen ni idea de cómo sería [...] (L.51-53).

EG5P24. A los niños les cambia mucho la perspectiva de su propio país, cómo funciona la educación y, de repente salir a otro y decir, aquí funciona de tal forma [...] (L.10-11).

La experiencia de las movilidades internacionales Erasmus+, en las que el alumnado viaja sin sus familias, convive durante una semana con familias de otros países europeos, y participa en las actividades escolares de los socios europeos de los proyectos, refuerza una vivencia de inmersión cultural que facilita el desarrollo de la sensibilidad y competencia intercultural. De esta manera se aprecia en los diversos relatos que emergieron durante la realización de los encuentros dialógicos:

EG2F11. [...] la inmersión cultural, porque no es lo mismo irte a un hotel y que te enseñen tres sitios, que ir a una casa donde van a ser tus amigos y comes como ellos [...] (L.199-201).

EI1F01. [...] en el caso de las de las movilidades de los alumnos, cuando son pequeños, el hecho de vivir con desconocidos es algo como, de repente, muy difícil y creo que resulta muy fácil luego...lo que yo destacaría es el hecho de la convivencia en familias desconocidas. (L.49-52).

EI1F01. Una cosa es vivir en entornos diversos y otra cosa es compartir tu hogar con personas de otros países...La cosa es que no es comparable la forma de viajar que tú puedas tener en distintos ámbitos, no es lo mismo que compartir con personas de otros países tu sitio, tu espacio, tienes que acostumbrarte. (L.121-126).

EI8D39. [...] en primer lugar, el compartir experiencias, darse cuenta que un adolescente o un niño es igual, da igual el país, tiene las mismas inquietudes, tiene básicamente los mismos problemas principales. (L.24-26).

Sobre la inmersión cultural las personas entrevistadas ponen el acento en los beneficios que aporta el encuentro en las diferencias, y en el descubrimiento de las características comunes que vinculan a todas las personas participantes en los proyectos Erasmus+.

EI8D39. La primera experiencia que tienen, que comparten con gente que son como ellos, comparten el concepto de ciudadanía europea o el concepto de humanidad se percibe muchísimo más claro... Dos: apertura...a lo mejor viven un poco de forma diferente o piensan un poco diferente...les enseña a aumentar su capacidad de pensar, les abre la mente y les permite darse cuenta de que hay detalles y matices en las realidades que se viven. (L.30-36).

En este orden de ideas, en la observación realizada en ocasión de la movilidad a Finlandia, de marzo de 2017, se registraron situaciones como la descrita a continuación:

[...] todos los profesores se han alojado en un albergue, con zonas comunes, donde han compartido varios momentos y conversaciones. En una de ellas, varios comentan cómo las niñas y niños, especialmente de los colegios de Polonia y España, que comienzan a realizar movilidades desde pequeños (10 años), hacen una adaptación a la diversidad muy natural y no

son conscientes de que están viviendo una diversidad que, a lo mejor un adulto y en otra situación, se viviría como un choque cultural. Ellos sí que ven curiosidades de otras culturas, pero no lo viven como choque cultural. En Finlandia, por ejemplo, han pasado una semana a 20 grados bajo cero, con un metro y medio de nieve cubriéndolo todo. Van al colegio en trineo, están descalzos en el colegio, en el recreo patinan sobre hielo, comen carne de reno y salmón, que en su casa no probarían (**OB.6.MF.2**).

5. Identidad europea (IE)

El impacto que la participación en proyectos Erasmus+ tiene en el desarrollo o en el fortalecimiento de la identidad de las personas es el que más ha costado percibir y registrar. Sin embargo, la experiencia Erasmus+, tal y como se desarrolla en el centro educativo estudiado, no es una movilidad o un evento particular, sino que integra actividades diversas y experiencias en diferentes esferas y momentos. De tal manera que no es la participación en una movilidad lo que fortalece o no la identidad europea, sino las diversas experiencias relacionadas con los proyectos Erasmus+ y su dimensión europeísta las que inciden en la identificación con Europa.

Para valorar de manera más ajustada los impactos que se han dado en el desarrollo de la identidad europea en las alumnas y alumnos de primaria, p. ej., es necesario poner en valor el factor tiempo. Por un lado, el alumnado tiene contacto con los proyectos Erasmus desde 1º de primaria hasta Bachillerato, y esto conlleva la posibilidad de participar en varias movilizaciones a lo largo de su vida escolar, lo que facilita un desarrollo paulatino, aunque sea visible y reconocible en los cursos y edades superiores. Por otro lado, la duración de las movilizaciones, a diferencia de las más comunes en educación superior, ha sido solo de una semana, en el caso del alumnado y de hasta dos semanas en el caso del profesorado, lo que supone un menor potencial impacto.

En relación al trabajo explícito que se realizó en torno a la identidad europea, los proyectos e informes realizados por el C.C. Colegio «JABY» explican que “conocer la dimensión europea del proyecto, desde el trabajo realizado en la escuela, las actividades de colaboración y el intercambio intenso que se da durante las movilizaciones, ha fomentado el desarrollo de una identidad europea” (**AD.TALTIT.IS.2017.P23**), aunque no se haya incidido en ello de manera específica en las actividades. No obstante, han ocurrido impactos en aspectos relacionados con el desarrollo de la identidad europea, vinculados al conocimiento de otros países socios y aspectos idiosincráticos e ideográficos de sus culturas.

EI8D39. Sí, aunque nos queda trabajo por avanzar en ese sentido. Esta cuestión es transversal, no ha habido proyectos específicos para construir identidad europea, sino que, haciendo proyectos construimos identidad europea. Si interviniésemos más específicamente, podríamos

hacerla crecer, pero de momento ha estado asociada a los propios proyectos Erasmus. (L.186-189).

En el informe de seguimiento de *STEAM:Children Engineers Academy*, se subraya que:

El impacto más importante conseguido hasta el momento está relacionado con el interés y la motivación, tanto de profesores como alumnos y familias para conocer mejor los países de origen de los colegios socios, así como su vida cotidiana en el colegio, centrándonos en los que lo que es diferente y lo que tenemos en común fomentando la aceptación y la valoración de diferentes idiomas, culturas, tradiciones, costumbres y estilos de vida, así como la identidad europea común. (AD.STEAM.IS.2018.P16).

5.1. Conocimiento y valoración de Europa y la Unión Europea (CUE)

El desarrollo de los proyectos Erasmus+ en el centro educativo ha permitido multiplicar las oportunidades y las actividades relacionadas con el conocimiento de Europa, de su historia como continente, y de la historia más reciente de la Unión Europea, de las instituciones que la constituyen y de los valores compartidos, así como del patrimonio cultural común europeo.

Este conocimiento, de carácter general, se ha visto reforzado con aprendizajes más concretos, sobre la vida y las costumbres de las regiones y países donde se ubicaban los centros educativos socios de los proyectos, así como por la vía del descubrimiento en la vivencia personal y de la exploración del funcionamiento escolar en los otros países. Todo ello, atravesado por las emociones positivas que las personas han experimentado, ha facilitado la manifestación de valoraciones positivas de Europa y la Unión Europea como se recoge en el texto del informe final «Teaching and Learning Through» (2018), del centro educativo:

En relación a la dimensión europea del proyecto, las personas participantes han sido más conscientes de la su identidad europea, y han conocido el programa Erasmus+ y sus posibilidades de colaboración y trabajo conjunto. Esto también ha traído parejo una sensibilización intercultural, y el conocimiento de diferentes sistemas educativos y culturas (idiomas, tradiciones, costumbres). (AD.TALTIT.IF.2018.P22).

Este documento confirma las previsiones y afirmaciones del informe *Edu Care Fully* que en el año inmediato anterior exponía que “asimismo, han podido profundizar en su conocimiento sobre la Unión Europea, sus Instituciones y sus Programas generando sentimientos e ideas de pertenencia, de cercanía y de utilidad.” (AD.ECF.IS.2017.P18).

Desde la perspectiva de las personas participantes, las claves de este conocimiento y valoración de Europa y la UE ocurre porque:

EG6P27. Incluso antes de ir, ya estamos trabajando dónde están esos países. Ellos mismos, aunque tú le mandes cosas, intentan investigar a ver dónde van a estar...realmente se involucran muchísimo [...] (L.163-166).

EG6P26. [...] la construcción de vínculos con otros, con personas de otros países de la Unión. Me parece que eso es justamente lo que más puede hacer sentido de comunidad. El hecho de que no solamente compartes, el estar allí...tomar conciencia de la diversidad, el considerarla deseable [...] (L.171-175).

EG5P24. [...] previamente a viajar, se investiga a qué país vas a ir, vas viendo con qué países hace frontera, dónde se sitúa exactamente, yo creo que a ellos les resulta muy fácil dónde están los distintos países de Europa [...] (L.80-82).

EG5P22. Y también los trabajos que se hacen antes de viajar sobre las costumbres, hablan con las familias, esto es muy importante porque les motiva a aprender cosas, están interesados, porque van a ir, quieren ver lo que van a conocer. (L.84-86).

Sobre este particular, en una de las observaciones de campo, se pudo registrar que existe una construcción compartida de saberes y que las personas participantes se empoderan del conocimiento:

La semana anterior a la visita de dos profesoras de Polonia (febrero, 2018), que vienen a realizar una actividad de *job-shadowing*, una de las alumnas de 2º de primaria, cuya madre es de Polonia, pregunta todas las mañanas cuántos días faltan para que vengan las profesoras polacas, y enseña a sus compañeras y compañeros de clase cómo saludar en polaco y cómo decir algunas frases sencillas, para poder comunicarse con las profesoras. El primer día de la movilidad, las profesoras entran en el aula, y la alumna se presenta en polaco y presenta al resto de la clase, que interactúa con ellas. Tras la visita, varias alumnas y alumnos muestran interés por conocer más sobre Polonia, y expresan que, cuando lleguen a 5º (curso en el que comienzan las movilidades), quieren ir a Polonia (OB.11.AC.3).

5.2. Sentido de pertenencia (SEP)

Las interpretaciones de las personas entrevistadas confirman que la experiencia de los proyectos Erasmus+ contribuye, desde varias perspectivas, a la construcción de la identidad europea en el alumnado al hacerles partícipes de un proyecto común y compartido. Las experiencias vividas en los proyectos permiten sentir de manera más cercana ideas y conceptos abstractos, especialmente para el alumnado más joven; conceptos e ideas relacionadas con el sentido del programa Erasmus+ y la movilidad escolar. Estas razones estimulan la transferencia de significados sobre las nociones de la diversidad europea mediante la exploración de las oportunidades que ofrece la Unión Europea para el desarrollo personal, social, académico y profesional.

EI9A37. Me hizo entender que Europa, de las palabras que más destacaría es diversidad. (L.166-167).

EG1F05. ...les hace ver que formamos parte de un todo, que no solamente Cataluña o Madrid o Valencia, sino que todo eso está integrado en un todo mucho más grande, y que las fronteras, en realidad, no son tan importantes. (L.136-138).

EG2F10. Ponen en una realidad eso de la bandera con tantas estrellas, las ponen juntas, lo están viendo, lo palpan. Eso les hace sentir que están dentro de esa bandera, que eso es muy complicado, pero cuando ven esas estrellas saben que es un país y que en alguno de ellos han estado...y esto es una educación europea, sienten Europa. Poco a poco lo van interiorizando. (L.150-167).

EG2F11. Ellos saben que viajan por Europa, y lo valoran [...] (L.173-174).

EG2F10. Viven y conviven con un mensaje de Europa [...] (L.179-180).

Las familias participantes en las movilidades locales como familias de acogida, así como en las movilidades hacia otros países (como madres y padres del alumnado que viaja, y como participantes de las movilidades), expresan que desarrollan de manera experiencial y reflexiva su identidad europea.

EG2F10. Tú te sientes del JABY, porque es el que te ha ayudado, a formarte, te ha dado un valor. Si tú al final estás en el JABY europeo, vas a pensar en Europa casi seguro. (L.169-171).

EG4F16. [...] me di cuenta de que esto es para fortalecer la unidad europea y que desde pequeños se sientan europeos. Y que no vuelva a ocurrir los movimientos que están ocurriendo en Europa de separación [...] (L.74-76).

Las personas entrevistadas revelan que el conocimiento de otras culturas y organizaciones escolares, el trabajo cooperativo y la convivencia con docentes de diversa procedencia europea, la observación y reflexión sobre las propias experiencias y las del alumnado durante las movilidades, tiene un impacto positivo en la identidad europea del profesorado. De esta manera lo manifestaron las personas participantes:

EI8D39. [...] nos hemos dado cuenta de que, cuánto más abierto es el profesor, cuantas más posibilidades de comunicación tiene el profesorado, mayor aprecio hay por la idea de la Unión Europea...Hemos estado en países de toda la Unión Europea y hemos podido constatar eso, que cuando mayor implicación hay, cuando mayor capacidad de comunicación hay, más sentimiento de que estamos juntos, de que formamos parte de una ciudadanía...El objetivo de Erasmus de darnos cuenta de que estamos todos en el mismo barco, de que todos somos europeos, que afrontamos los mismos problemas en el mundo globalizado del siglo XXI, creo que se consigue con creces. (L.144-155).

EI4P19. No por el hecho de moverte, sino por las conversaciones que tienes con la gente...te permite ver cómo se trabaja en Europa, distintos sistemas educativos y sí, se aumenta un poco ese sentimiento. (L.226-231).

EI5P40. Primero el conocimiento, la Unión Europea, es una unión, pero como su nombre, o mejor su logo indica, hay diversidad, aunque estamos todos en el mismo proyecto...esto contribuye al

final a quererte unir más, a querer trabajar más, a que haya más cohesión...Este programa y otros programas, esos fondos, esa armonización a nivel de organización, de estructuras, contribuye a que te sientas como no es el mismo país, pero es un entorno que lo consideras propio...una vez que viajas abres la mente, pero cuando ya es a nivel laboral, cuando tienes un cierto programa, un objetivo que tienes que hacer, es todavía mayor, cuando juntas muchos países [...] (L.127-148).

EG7PA28. [...] creo que el resto de Europa nos ve de otra manera. Sí, porque yo creo que nosotros tenemos bastante claro, en general, quiénes somos. Creo que lo que nos falta es que los demás nos vean como somos realmente. (L.163-165).

En las interpretaciones de las personas participantes surge que los proyectos Erasmus+ han impulsado el desarrollo de la dimensión europea en el centro escolar, al incorporar el sentido europeísta a su identidad. Además, aseguran, con el mismo tono, que esto ha repercutido positivamente en la mejora de las expectativas académicas y personales del alumnado.

EI7D38. Ya no somos un colegio de Torrejón y de España, somos un colegio europeo, somos un colegio del mundo. (L.69-70).

EG5P2. Es una manera de darle humanidad al cole. (L.200).

EG5P19. También creo que es una seña de identidad del cole. (L.201).

EG7PA30. [...] es que estos sí son proyectos internacionales de verdad. Hay muchos colegios que presumen de proyectos internacionales porque lo que hacen es contratar campamentos en Irlanda con los niños. Cuando esto realmente sí es un proyecto de integración, qué sí está influyendo en las clases, en los contenidos. (L.263-267).

6. Impacto en diferentes dimensiones de la organización escolar (IDOE)

El impacto que el desarrollo de los proyectos Erasmus+ ha tenido en la organización del centro educativo ha sido amplio y diverso. Si bien es cierto que los contenidos y finalidades de los proyectos Erasmus+ han sido clave para que ocurran las transformaciones, el alcance del impacto ha sido mayor gracias a las sinergias que se han creado con proyectos que se han puesto en marcha en el mismo período de tiempo; es el caso, p. ej., del proyecto bilingüe del centro educativo, el proyecto de integración de las TIC (*CuriosiTIC*), o el proyecto de Actuaciones Educativas de Éxito, estrechamente ligados a la participación educativa de las familias.

Por otra parte, el proyecto de internacionalización del centro educativo, iniciado en el año 2015, y articulado en torno a los proyectos Erasmus+, ha servido para alimentar y reforzar, desde una visión internacional, el proceso de cambio organizativo y

metodológico iniciado por el centro escolar en el año 2012. De esta forma se recoge en el documento del Proyecto educativo de centro:

En relación a la organización escolar, la internacionalización es un reto en el que ya hemos avanzado de manera significativa, gracias a los proyectos Erasmus+ previamente realizados, y que sigue siendo, no solo un objetivo en sí misma, si también un gran medio para alcanzar el resto de los retos de nuestra organización escolar. **(AD.PEC.2020.P32)**

6.1. Cambio metodológico e innovación educativa (CAMIE)

Otro impacto está relacionado con la práctica profesional docente, que se enriquece debido a la incorporación de propuestas metodológicas, las innovaciones en las actuaciones de campo, la incorporación de nuevos recursos y herramientas didácticas, y la implantación de cambios en la planificación y evaluación escolar. Todos estos factores surgen y se alinean a partir de la participación en las actividades y movilidades de los proyectos Erasmus+. De esta manera se refleja en el documento del centro educativo titulado «Plan de Innovación del centro a través de la internacionalización, las TIC, el bilingüismo y el cambio organizativo», en el que se expresa que:

El impacto que el proyecto ha tenido en el centro, y en un contexto más amplio, ha sido alto. Un primer nivel de impacto tiene que ver con los cambios y mejoras introducidos en las metodologías y en la organización del aprendizaje por parte de las personas participantes, mejorando su práctica educativa. Además, en muchos casos, la experiencia de formación internacional ha tenido también impacto en su desarrollo personal, iniciado posteriormente. **(AD.PIC.IF.2018.P20)**.

En varias de las entrevistas se argumenta que las experiencias de aprendizaje de otros contextos escolares europeos estimulan la experimentación e incorporación de buenas prácticas, nuevos contenidos y actividades didácticas.

EG6P25. Yo he sacado cosas de los dos viajes que he ido, he sacado cosas que luego implementar en clases, aunque sea un juego. **(L.253-254)**

Sin duda, a nivel metodológico, uno de los mayores impactos se ha experimentado en el proyecto bilingüe del centro educativo debido, principalmente, a la multiplicación de oportunidades para reforzar el aprendizaje, al uso de segundas y terceras lenguas, y por el contacto u observación con estrategias y recursos relacionados con el aprendizaje del inglés que se utilizan en las escuelas socias. Al respecto, en el documento «Plan de Innovación del centro a través de la internacionalización, las TIC, el bilingüismo y el cambio organizativo», se concluye que:

Los resultados del proyecto más significativos tienen que ver con los cambios metodológicos que se han realizado en el aula y en la concepción del proyecto bilingüe; con el aumento de la implicación y de las expectativas en torno al proyecto de internacionalización del centro y a la cooperación europea, y con las redes de contactos y colaboraciones que se han establecido con otros docentes y centros europeos para el desarrollo de proyectos conjuntos. **(AD.PIC.IF.2018.P21)**

Por otra parte, en el Proyecto educativo de centro (2020) se hace hincapié en la importancia de los proyectos Erasmus+ para el desarrollo de las actividades educativas del C.C. Colegio «JABY»:

La participación en las actividades y movilidades Erasmus+ es un elemento clave para la transformación y la mejora del proyecto bilingüe de Infantil y Primaria, haciendo que sea un proyecto realmente integrado e integrador de profesores, alumnos y familias. Los alumnos y el profesorado mejoran su motivación y el sentido que tiene el aprendizaje de otras lenguas, poniendo en práctica su competencia comunicativa tanto en las movilidades como en el resto de las actividades de los proyectos. **(AD.PEC.2020.P31-32)**

Igualmente, desde la perspectiva de las personas participantes, se coloca el acento en las implicaciones de los proyectos Erasmus+ para la formación y actualización profesional del profesorado:

EG7PA29. [...] viene a remover un poco los cimientos de la sección de inglés en el colegio que, por otra parte, tengo que confesar, que estaba, no abandonada, pero estaba anclada en el pasado. **(L.7-9).**

EI8D39. [...] participar en estos proyectos obliga a una formación primero en idioma, fundamental. Antes de empezar esto la capacidad lingüística del colegio era muy baja, y hoy en día podemos calificarla de bastante satisfactoria, una gran parte del éxito de esta mejora en la riqueza lingüística de nuestros profesores ha sido el hecho de que han tenido que salir, que comunicarse...incluso en el KA2 ha habido una formación específica para profesorado. **(L.177-183).**

EG5P21. Fui más consciente todavía, como profesora de inglés...me hice más consciente, para mí como docente sí me ha influido mucho. **(L.134-137).**

Estas transformaciones parten de las experiencias de observación, del análisis comparativo y de la reflexión crítica de las actuaciones docentes, como consecuencia de las interacciones con el profesorado de otras instituciones europeas.

EG6P25. Aunque luego no hagas una transformación completa porque es muy complicado, intervienen muchos otros factores en tu forma de dar clase o en tu sistema educativo...Ves cosas

y dices, esto a lo mejor lo podría hacer, es una pequeña cosa, y ves que está bien, y entonces lo llevas a cabo. (L.272-276).

EI6P41. [...] la experiencia me reforzó que lo que estaba haciendo, no lo estaba haciendo tan equivocadamente...Pero, por otro lado, ver cómo funcionan otros profesores del área dentro del aula, me ha venido muy bien, porque hay cosas que puedes cambiar, que puedes transformar...Coges muchas cosas y, efectivamente, te va transformado en el aula. (L.64-71).

Otro de los proyectos de innovación que se llevan a cabo en el C.C. Colegio «JABY», y que se han visto impulsados y reforzados por el desarrollo de proyectos Erasmus+ son el proyecto TIC del centro, con la incorporación del iPad en el aula, con un modelo 1:1, que sustituye a los libros de texto. Para incorporar una dimensión internacional e iniciar el trabajo cooperativo con otros centros educativos europeos que también utilizasen dispositivos móviles, especialmente iPads como herramientas de enseñanza y aprendizaje, se desarrolló el proyecto *Teaching and Learning through iPads/tablets*, y se incluyeron acciones específicas en los proyectos KA101 de formación del profesorado.

La transformación metodológica a través de las TIC se ve reforzada por la internacionalización del proyecto educativo: dando una dimensión internacional a las acciones desarrolladas, con el desarrollo de metodologías activa con el conocimiento y uso de herramientas para el desarrollo de la creatividad, con la implementación de sistemas de gamificación y ludificación en las diferentes asignaturas y áreas, y con la utilización de las TIC para la comunicación y el trabajo colaborativo con centros educativos, docentes y alumnos de otros países. (AD.PEC.2020.P32)

Estas iniciativas de cambio se constataron en la observación de campo a propósito de la discusión y evaluación anual del C.C. Colegio «JABY»:

En la reunión de evaluación anual del curso del equipo de primaria del colegio (junio, 2017), tras la experiencia de las movilidades a Polonia, Gales e Italia, se ha realizado una revisión de las herramientas y estrategias que se han ido introduciendo en las aulas por parte de las y los docentes que han realizado las movilidades, se han valorado sus resultados y se ha decidido cuáles implementar de manera compartida para el siguiente curso. Algunas de ellas han sido: Kahoot, Quizlet, Quizziz... (OB.8.RO.2).

Una de las visiones que el profesorado, el equipo directivo y las familias entrevistadas tienen en común está relacionada con el cambio metodológico en el centro educativo, fruto de la participación en proyectos Erasmus+. Entre las afirmaciones de las personas entrevistadas destaca el convencimiento de que los proyectos Erasmus+ realizados, relacionados con metas, desafíos y necesidades de innovación educativa del centro educativo, han servido para afianzar los procesos de innovación metodológica, para

mejorar su desarrollo y visibilidad, y para ampliar las garantías de éxito del proyecto educativo del C.C. Colegio «JABY». De esta forma lo expresaron las personas entrevistadas en las discusiones socializadas que realizó esta investigación:

EG2F10. Tú te puedes meter en un proyecto y pasar de puntillas, y te puedes meter en un proyecto y hacerlo bien, excelente. Yo creo el JABY ha apuntado tan alto, que le ha afectado, le obliga a buscar la excelencia, le cambia...está muy metido en el proyecto y se está transformando. Yo veo cambio en los propios profes [...] (L.278-281).

EG4F16. Yo creo que para bien está afectando, ¿cómo?, modernizándose y adaptándose (que hacía falta) a una forma de educar no tan tradicional. (L.131-132).

EI7D38. Te permite iniciar proyectos que de otra forma no hubieses iniciado, en la vida...y cada vez cuesta menos hacerlos, y tiene sentido. (L.79-81).

EG6P25. [...] la transformación que supone el estar metido en tantos proyectos Erasmus, que hace que el colegio tenga una dinámica completamente distinta a la de antes...Cuando han empezado todos los proyectos, es que modificas todo, la dinámica del colegio se transforma...estás modificando formas de trabajar de distintas asignaturas y distinto profesorado de cara, ya sea a una movilidad que viene al cole, o de cara a tu movilidad. (L.435-442).

EG6P25. La dinámica del cole se ha transformado tantísimo con esto, que muchas veces decimos entre nosotros, ahora parece un cole. (L.456-457).

6.2. Redes profesionales y trabajo en equipo (REPTE)

Los espacios para la reflexión y el trabajo cooperativo creados en el marco de los diferentes proyectos Erasmus+ han mejorado el nivel de reciprocidad entre docentes, han impactado favorablemente en el trabajo profesoral, y han renovado la alianza entre el profesorado y la dirección del centro educativo. La mejora en estos ámbitos promueve el desarrollo de una «cultura colegiada» entre el profesorado como se desvela en la Memoria Anual del centro educativo (2020), en la que se expresa que “nuestro centro se encuentra vinculado a más de una treintena de centros, distribuidos por toda Europa, y cuenta con lazos estrechos de colaboración con un número importante de ellos.” (AD.MA. 2020.P199).

El texto de esta Memoria Anual confirma y da continuidad a lo expresado años atrás en el informe final del *Plan de Innovación del centro a través de la internacionalización, las TIC, el bilingüismo y el cambio organizativo* de 2018:

La participación en los cursos de este proyecto, ha permitido que se inicien relaciones de intercambio pedagógico con docentes de otros países, plasmándose en dos visitas *job-shadowing*, que se realizarán el próximo curso escolar en nuestro centro, con la participación de dos docentes de Polonia, y con la colaboración en un proyecto KA2, junto con un colegio de Grecia. Además, con una de las entidades que impartían el curso, en este caso los

docentes de la Universidad de Tallin, se han establecido nexos de colaboración por parte del coordinador TIC del centro, que ha realizado allí parte de su curso. **(AD.PIC.IF.2018.P9)**.

Por otra parte, el personal directivo y el profesorado entrevistado desvelaron otras implicaciones de campo que estimulan y desarrollan las redes profesionales y el trabajo en equipo:

EI5P40. De vez en cuando salta algo, cuando pasa algo en un país salta en el grupo de coordinadores, y se comenta...La relación con algunos de los profes es muy buena, nos llevamos muy bien, la parte personal está. **(L.25-28)**.

EI5P40. Por la posición que he tenido, de coordinador, en las reuniones se debate mucho...Cómo funcionamos como grupo, se ha visto muy reforzado...Ves cosas diferentes, si tú estás siempre en un ambiente con la misma gente, hay veces que no te planteas cosas, pero como se ha abierto todo mucho, vas, ves otras cosas, comparas y comentas. **(L.49-57)**.

EI3P18. [...] tienes un nexo de unión, que es la educación...hay colaboraciones y eso te enriquece mucho personalmente. Y no me ha supuesto un problema el idioma, porque...han sido pacientes, me han enseñado, y hemos podido comunicarnos. **(L.263-267)**.

Por estas razones, se considera que el desarrollo de los proyectos Erasmus+ genera equipos de trabajo con una composición internacional y multicultural, cuyas visiones, negociaciones e intercambios desembocan en el desarrollo de competencias para el trabajo intercultural. Además, las personas entrevistadas apuntan que, a lo largo de la vida de los proyectos Erasmus+, estas redes de apoyo y trabajo se extienden hacia otro tipo de alianzas. Estas estrategias e iniciativas se evidenciaron en la siguiente observación de campo:

Durante la reunión transnacional en Polonia, para iniciar el proyecto STEAM (noviembre, 2017), con docentes de Estonia, Italia, Grecia, Polonia y España, se han desarrollado dos reuniones para revisar propuestas de trabajo para los próximos tres años, contando con las características y necesidades de cada uno de los centros, teniendo en cuenta sus calendarios escolares, algunos aspectos culturales y las sugerencias y propuestas de todas las personas asistentes. Además, para el reparto de tareas se han tenido en cuenta las fortalezas de cada socio, estableciendo relaciones de apoyo para el desarrollo de las tareas de cada uno **(OB.9.RO.3)**.

En el contexto de las entrevistas se confirmó el desarrollo de esta cultura de cooperación profesional que describen los documentos del centro educativo y que se recogió en la observación anterior:

EI8D39. [...] nosotros hemos ayudado y animado a otros colegios a poner en marcha proyectos de cambio tecnológico, o de grupos interactivos, que cambian de forma estructural la mecánica del colegio, la metodología del colegio y la relación de los padres con el colegio. (L.101-104).

EI4P19. Sí, claro, hemos hablado mucho durante el proyecto. Vienen y les llama mucho la atención cómo trabajamos...Dependiendo de los socios, vas hablando de diferentes cosas... pero al final comparas y dices, es igual, encuentran los mismos problemas, hay otros condicionantes, pero sobre todo se rompen barreras y dices, no es tan diferente, tenemos muchísimas cosas en común. (L.68-73).

Uno de los «impactos colaterales» de los proyectos Erasmus+ ha sido el impulso del trabajo en equipo también dentro del propio centro, en ocasiones para responder a las demandas o necesidades de los proyectos Erasmus+, y en otras ocasiones como consecuencia o continuidad del trabajo compartido durante los proyectos. Unido a esto, se encuentra el desarrollo de relaciones de apoyo y colaboración, como refieren las personas entrevistadas:

EI4P19. Aumenta, yo creo mucho, la implicación del profesorado en los proyectos de centro en general...creo que aumenta la motivación para hacer cosas en el cole a través de Erasmus [...] (L.174-179).

EI6P41. [...] he encontrado ciertos apoyos, y eso es fantástico, porque ya no estoy tan sola, porque puedo compartir y construir con otros compañeros que apoyen para poder cambiar un poco la dirección de cómo se está haciendo lo que yo hago. (L.59-61).

EG7PA29. [...] la labor de Erasmus es un elemento de unión importantísimo en el colegio, y cuando las metas son comunes para todos, pues es más fácil hacer equipo. (L.228-229).

EG7PA29. [...] es lo que se va consiguiendo, que al final entren más participantes desde el colegio dentro del proyecto Erasmus. (L.308-309).

EI2P17. Yo hace años, en general, no lo vivía como lo vivo ahora...Había estado en el centro y lo había vivido diferente a como lo vivo ahora. (L.204-206).

EI8D39. [...] el compartir proyectos te obliga a un análisis que te va hacer darte cuenta de fortalezas y debilidades...el hecho de que los profesores tengan que hacer estos proyectos, tengan que viajar juntos, eso ayuda a compartir experiencias y es muy importante a la hora de hacer un “*team building*” eficaz. (L.160-163).

Esta nueva realidad educativa se documentó en el «Plan de Innovación del centro a través de la internacionalización, las TIC, bilingüismo y el cambio organizativo» en el que se hacen amplias referencias:

El impacto de este proyecto, junto con otros proyectos KA2 que se están desarrollando en el centro, ha sido más alta de lo esperado, facilitando que la gran mayoría del claustro se implique activamente en las actividades que se realizan en el centro, en las sustituciones y apoyos necesario cuando algún docente realiza su formación internacional en calendario lectivo, y en la actitud

abierta y transformadora a la hora de trabajar sobre las propuestas e ideas que los docentes que han participado en una movilidad plantean a su vuelta. **(AD.PIC.IF.2018.P9).**

Desde las voces de las y los participantes se desvelan cambios en el interés y comprensión de otros sistemas educativos europeos; cambios que inciden en el desarrollo de una cultura escolar con acento europeo e internacional.

EG6P27. [...] el hecho de ver cómo es otro tipo de educación...como lo importante que era para los niños el hecho de descansar entre clases, o de ver la educación de una manera no tan estricta...Eso luego me ha servido para mis clases [...] **(L.260-264).**

EI7D38. Hablar de cosas de educación...me acuerdo de la experiencia de la clase en Dublín, una clase de matemáticas en el parque [...] **(L.90-91).**

EI8D39. Como jefe de estudios, ver los distintos sistemas educativos en secundaria, en varios colegios, en varios países, para responder a los mismos problemas, pues te da un poquito de perspectiva. **(L.88-89).**

EI6P41. A mí me chocaba tanto cómo tenían ellos construido el currículum, cómo trabajan la Historia del Arte. La Historia del Arte no la imparte el especialista en Historia, sino el especialista en Arte..., no llenan sus tiempos con contenidos que consideran que son de otra área. Para mí eso fue un choque grande. **(L.35-46).**

EI6P41. También satisfaces su curiosidad sobre lo que se hace en España. Estás constantemente haciendo el espejo, cómo me gusta esto tuyo, esto no funciona, esto sí... tanto de la asignatura como de educación. **(L.30-32).**

Un ejemplo de red creada a partir de un proyecto Erasmus+, y que se enriquece paulatinamente con la incorporación de nuevos socios y nuevos proyectos Erasmus+, es el de «Actuaciones Educativas de Éxito», en concreto con los Grupos Interactivos y con las Tertulias Literarias Dialógicas, al que se hace referencia en el Proyecto de Acreditación del año 2020:

Este proyecto Erasmus + ha facilitado la formación necesaria para desarrollar las Actuaciones Educativas de Éxito de forma rigurosa, y para asegurar su correcto funcionamiento a medio y corto plazo. Esta formación ha contado con la colaboración de personas expertas en cada centro, así como de personas vinculadas al proyecto desde las universidades cercanas a los socios de España (Universidad Autónoma de Madrid) y Reino Unido (Universidad de Cambridge). **(AD.KA120.2020.P26).**

En este documento del C.C. Colegio «JABY» se explica con tono descriptivo, además, la construcción de redes entre escuelas que facilita el intercambio de conocimiento y materiales informativos, y la cooperación recíproca de acciones formativas y buenas prácticas docentes.

Se ha establecido una pequeña red de escuelas (las escuelas asociadas) a nivel europeo que están implementando AEE y durante todo el proyecto se ha contado con la participación en las actividades y movibilidades, de otras escuelas del entorno de los socios que también están desarrollando AEE, con el objetivo de ampliar la red, facilitar el contacto e intercambio de buenas prácticas educativas entre todos ellos, y consolidar el trabajo colaborativo que asegure el éxito e impacto a largo plazo. Para la consecución de este objetivo también han servido los seminarios de formación del proyecto y otras acciones formativas sobre el tema fuera del proyecto, la participación en las movibilidades y la visita a otras escuelas que están desarrollando AEE. Se ha creado estructura colaborativa y materiales de apoyo e informativos que han sido utilizados en el proyecto y siguen disponibles para la comunidad educativa de cada escuela, y para otras escuelas interesadas en las AEE. **(AD.KA120.2020.P26)**.

6.3. Formación permanente del profesorado (FOPP)

El desarrollo de proyectos Erasmus+ ha tenido un papel fundamental a la hora de desarrollar el Plan de Formación Permanente del Profesorado en el C.C. Colegio «JABY». Si bien se tenía clara la necesidad de formación del profesorado para garantizar el éxito de las transformaciones e innovaciones emprendidas en paralelo a los proyectos Erasmus+, los proyectos Erasmus+ han sido clave para articular una propuesta integral y motivadora, que aúne las necesidades de la organización con la proyección profesional del profesorado. De esta manera se contempla en el Proyecto educativo de centro del año 2020:

En el plan de formación permanente de la organización, la internacionalización ha sido en estos últimos años y sigue siendo, un factor importante que impulsa y da sentido al resto de los retos planteados por la organización. El conocimiento de otras escuelas y sistemas educativos, de buenas prácticas de organización escolar y de trabajo en el aula, supone importantes aprendizajes para la organización y los profesionales que trabajan en ella, fomentando las interacciones y las reflexiones sobre nuestra propia práctica y organización, y facilitando la implementación de cambios en este sentido. **(AD.PEC.2020.P32)**.

Por otra parte, en la observación de campo realizada se constató que las metas estratégicas del C.C. Colegio JABY se vinculan a la dinámica de los proyectos y actividades de Erasmus+:

En la reunión de final del curso 2018/19 de la Comisión de Coordinación Pedagógica (junio, 2019) , tras valorar las necesidades de formación del profesorado del centro, en relación a los objetivos estratégicos del mismo, se acuerda que, si bien el profesorado puede realizar formaciones individuales que respondan a interés profesionales personales, la formación relacionada directamente con los objetivos estratégicos del colegio se va a articular en torno a los proyectos Erasmus+, complementando el plan de formación con acciones/cursos locales (OB.22.RO.4).

En la entrevista realizada a uno de los profesores del C.C. Colegio «JABY» esta política educativa se explica porque:

EG6P26. Una de las razones por las que el proyecto Erasmus del JABY es tan potente es porque se emplea como herramienta para mejorar los distintos pilares que sustentan nuestro proyecto educativo...si no enfocase la formación del profesorado para enriquecer los distintos proyectos, no tendría tanto impacto como tiene. (L.493-500).

Por otra parte, en las movilidades de los proyectos Erasmus+ se dan condiciones favorables para fomentar espacios de reflexión sobre la propia práctica docente. El personal docente, y otras personas del equipo educativo, enriquecen esta reflexión con la observación y el análisis de otras experiencias, así como con conversaciones problematizadoras relacionadas con la organización escolar y la dinámica docente. De esta manera lo expresaron las personas entrevistadas:

EG6P26. [...] es algo enriquecedor, porque coincides con personas de muchos países de la Unión Europea, que te hablan de su práctica, que te cuentan estrategias que están funcionando bien...Al final, eso te da un contexto, tu práctica docente la pones en un contexto muchísimo más amplio [...] (L.284-287).

EI8D39. [...] salir del ombliguismo que tenemos a veces los profesores, es uno de los problemas estructurales que tiene el desarrollo profesional del profesor, estás trabajando con tus alumnos, en un sistema educativo, y te quedas enredado en esa madeja. Cuando tienes que hablar y compartir problemas similares con otros colegios y otros centros, y ves otras perspectivas, tú tienes que ser capaz de explicar qué es lo que haces...te obliga a una reflexión, a un análisis, que te lleva a darte cuenta de cosas. Compartir ese análisis es importantísimo. (L.112-122).

EI8D39. Erasmus nos ha ayudado a romper eso...es muy importante darnos cuenta del valor que tiene lo que hacen otros compañeros, y lo que podamos aportar nosotros [...] (L.123-127).

EI6P41. [...] para mí era lo más importante de esa experiencia, el poder responder a todas las cuestiones que tenía con respecto a mi práctica docente en todos los sentidos, en cómo estaba impartiendo el currículum, cómo actuó en el aula, todo, las prácticas que planteo a mis alumnos, si didácticamente están funcionando [...] (L.83-86).

Realizar cursos sobre temas directamente relacionados con las necesidades formativas, con un grupo internacional de participantes, tiene un valor claro; sin embargo, las experiencias de *job-shadowing* (observación profesional), o las de *teaching assignment* (movilidad de enseñanza), o la experiencia más informal de ser

docente acompañante en una movilidad de alumnas y alumnos, permite observar una gran variedad de aulas y de prácticas docentes, fundamentales para la reflexión y el análisis de la propia realidad educativa y desempeño profesional. Estas afirmaciones emergen desde las voces de los distintos actores sociales que participaron en los encuentros dialógicos:

EG5P23. Te hace comparar. Eso ya te abre un debate súper amplio, al ver otro tipo de aprendizajes, y otra manera de hacer las cosas a la que tú estás acostumbrado a hacer. (L.157-159).

EG7PA28. [...] me vine con esa sensación, me vine con ganas de más...Me quedé con ganas de poder ver más cosas para poder comparar más...me vine con la sensación de que nosotros lo hacemos súper bien. (L.109-111).

EI2P17. Me ha encantado, porque vas uniendo, ya no es lo que yo quiero hacer...el de estar dentro de un aula en otros colegios te hace aprender [...] (L.143-147).

EI6P41. [...] entrar en un aula con un profesor, y ser tú un profesor de apoyo, te deja ser muy flexible, puedes estar con los alumnos...tener tiempo para que los alumnos te cuenten lo que están haciendo, cómo lo están haciendo, y lo que están aprendiendo...Creo que aprendes mucho también del *feedback* que te dan, porque no eres la profe que les va a poner una nota, eres la que está de visita. Y a la que le pueden contar todo. (L.132-146).

Compartir la movilidad con colegas docentes permite, además, que la reflexión trascienda la propia práctica profesional, y se centre también en el análisis de las propuestas del centro educativo. Aunque a veces pueda parecer más adecuado el viaje individual, con el objetivo de optimizar recursos y lograr otro tipo de impactos, el viaje en pareja o en pequeños grupos tiene un gran potencial transformacional. De esta forma lo consideran las personas entrevistadas:

EG6P25. [...] he ido con personas muy afines a mí en los dos viajes, sí que te da pie hablar mucho de muchas cosas, sobre todo cuando estás inmerso en el proyecto que te están enseñando en el país al que vayas [...] (L.348-350).

EG6P27. [...] hablamos mucho de muchas cosas que queríamos hacer en el cole, que no se podían hacer por espacio y por situación. (L.372-373).

La información aportada por las personas entrevistadas permite interpretar que la participación en los proyectos Erasmus+ induce aprendizajes basados en la experiencia, en la práctica docente compartida y esto, en buena medida, rompe con los formatos tradicionales de formación porque estimula un tipo de formación permanente del profesorado coligada con el desarrollo humano. Al respecto, las personas participantes realizaron las siguientes aportaciones con base a su experiencia y aprendizaje vivencial:

EI4P19. Te saca de la zona de confort y de repente te abre al mundo a ver otras realidades, y te fuerza a tener que relacionarte con gente, a entender cómo ellos perciben la educación...te hace ponerte en una situación en la que tienes que hacer crítica de ti mismo, y crítica de lo que estás viendo que sucede alrededor [...] (L.18-22).

EG6P26. [...] te proporciona un contexto tan amplio que te permite ver tu propio desempeño de una manera completamente distinta. Al ver similitudes, al ver las diferencias, todo te da un contexto muy amplio. (L.16-19).

EI6P41. [...] haces mucha formación permanente con otros compañeros, y todo es súper importante...Si te digo la verdad, me hacía falta tener ese punto de algo tan específico de mi área. (L.128-131).

EI6P41. [...] me sentí cómoda en el sentido de, pues mira, cosas que tú haces como de manera cotidiana, cuando las cuentas fuera se dan cuenta, te das cuenta tú y se dan cuenta de que bueno, efectivamente hay otras maneras, y también ahí se establece un debate. (L.243-246).

EG5P24. Cada formación es distinta, cada formación, a cada país que vayas, a cada movilidad, siempre es distinta, y siempre te va a aportar algo. (L.247-248).

6.4. Relación escuela familia (REFA)

Otro de los ámbitos en los que se han producido impactos claros y reconocidos por la comunidad escolar es el de la relación familia escuela. En los proyectos Erasmus+ se refuerza la relación de las familias participantes con el centro educativo, con los estudiantes locales y de otros países, así como con el profesorado implicado directamente en las movilidades. Estas relaciones tienen impactos relacionados con el aprendizaje, la consolidación del sentido de pertenencia y comunidad, las actividades escolares, el incremento de referentes positivos, y la implicación en otras áreas y actividades de la escuela.

En el informe de seguimiento de *STEAM: Children Engineers Academy*, del año 2019, se hace el siguiente diagnóstico:

En cuanto al impacto en las familias, ha mejorado su percepción del proyecto educativo de la escuela y se ha fortalecido el contacto familiar-escolar al participar en el proyecto. También se ha mejorado su interés por el aprendizaje de idiomas y sus habilidades de comunicación en otros idiomas al relacionarse con los alumnos que han acogido. Además, han tenidos ya varias experiencias interculturales, que se irán enriqueciendo en el desarrollo del proyecto. (AD.STEAM.IS. 2019.P16)

Las declaraciones de las personas entrevistadas coinciden con el texto anterior y desvelan sus percepciones de campo sobre la implicación de la familia con la escuela:

EG1F03. De esta manera tú tienes que ir al colegio, tienes que ir a unas reuniones, te tienen que contar, tú tienes que participar, al final te involucras más. (L.352-353).

EG6P25. [...] al ser proyectos muy bien estructurados, y haber un proceso previo muy importante de comunicación con la familia, y de información de todo tipo, de trabajo previo sobre los países y todo eso, ya a las familias las tienes involucradas 4 o 5 meses antes de que se vayan los niños [...] (L.237-240).

EG6P27. Date cuenta de que muchos padres ya se han involucrado muchísimo más a partir de esos Erasmus y de esos viajes [...] (L.232-233).

Las experiencias que relatan las personas entrevistadas describen que las familias participantes en las actividades que se llevan a cabo antes, durante y después de las movilidades locales e internacionales, establecen nuevas relaciones entre ellas y refuerzan los vínculos existentes. Además, en el caso de las movilidades locales, los familiares entrevistados destacan que la experiencia de ser familia de acogida, de vivir la experiencia a nivel local, también tiene un gran impacto en la dinámica de las interacciones familiares, en el refuerzo del sentido de comunidad, en el establecimiento de redes de apoyo familiar y en la implicación con el colegio.

EI1F01. [...] con este tipo de proyectos en los que tú estás implicado, en lo que tus hijos también, conoces a sus amigos, conoces a sus padres, conoces a sus profesores...al final se crea un círculo, que yo creo que nos acaba beneficiando a todos. (L.201-205).

Se pone en valor, además, que las familias se organizan de manera conjunta para realizar las actividades familiares en el tiempo libre con los niños y niñas que acogen, lo que permite un conocimiento mayor, relaciones de ayuda y colaboración, y un sentimiento de grupo y pertenencia.

EG4F15. [...] realmente estás más inmerso en el colegio. Incluso con los padres, tanto con el colegio como con los padres, al final te obliga a convivir, las tardes que hemos organizado cosas, hemos ido las diferentes familias juntas. (L.120-122).

Las diversas percepciones de las personas entrevistadas son consonantes al referirse a la mejora de la relación de las familias con el centro educativo debido a la participación en los proyectos Erasmus+. Coinciden los relatos en que la implicación de las familias genera confianza y reconocimiento recíproco entre todas las personas adultas responsables de la educación de las niñas y niños, y también son coincidentes respecto a que surge un sentimiento de pertenencia y orgullo por los proyectos y sus logros compartidos. Por estas razones, las personas entrevistadas perciben mejoras en la valoración de la escuela y en las actividades planificadas, especialmente las de internacionalización.

EG1F05. [...] sí que creo que cambia mucho el concepto de la relación padre-colegio. Creo que a los padres que han participado y que no lo conocían les ha acercado, pero no solo al colegio JABY, sino al colegio como concepto, sino a lo que se hace en un colegio [...] (L.342-345).

EI2P17. [...] creo que ha habido cambio...Es como una apertura más hacia las familias. (L.99).

EI7D38. Las familias se sienten orgullosas de participar en estos programas porque luego se lo cuentan en el trabajo unos a otros [...] (L.52-54).

Estas impresiones de las familias son corroboradas por Gallar (2020), quien en el marco de las jornadas organizadas por la Junta Municipal de Distrito de Tetuán destaca lo siguiente:

[...] me ha aportado una visión profunda del impresionante esfuerzo y trabajo que conlleva todo el proyecto Erasmus, cuyo objetivo creo que es conseguir los mejores resultados de nuestros hijos a través del mejor aprendizaje, no solo curricular sino vivencial, aportando valores y capacidades individuales de cada niño en beneficio de todo el grupo²³.

En esta misma tesitura, las declaraciones de las personas participantes dan claras señas sobre la dinámica familia escuela en el marco de los proyectos y actividades de Erasmus+:

EI7D38. Hay muchísimos menos problemas con las familias, como las familias forman parte de los proyectos del cole, se sienten más JABY que nunca, y defienden el colegio a muerte. Si hay algún despiste o fallo, son mucho más comprensivos, porque saben el trabajo que lleva detrás de muchísima gente, que está trabajando para que sus hijos, incluso ellos, puedan tener esta experiencia. (L.59-63).

EI4P19. [...] que el cole de una experiencia de poder viajar, una experiencia de esa envergadura, y encima subvencionada por el Erasmus, influye en la percepción que tienen del cole, de manera muy positiva. Ya de por sí las familias están implicadas con el tema de grupos interactivos y demás, las familias están muy metidas en el colegio, tienen una imagen muy buena del cole...y sienten mucho más vínculo con la institución, también por el tema de Erasmus [...] (L.147-153).

EI3P18. [...] cada vez recibimos más familias deseosas de que sus hijos pasen por la misma experiencia. La bolsa de familias va creciendo... (L.170-172).

EG7PA28. [...] la relación con el colegio es diferente. Hay un antes y un después de un viaje Erasmus para los chicos, para los adultos que van, para las familias, hay un antes y un después. (L.14-16).

Los proyectos Erasmus+ también han repercutido en la apertura del centro educativo a las familias, han contribuido a flexibilizar las estructuras participativas del C.C. Colegio «JABY» y a facilitar, inclusive necesitar, la participación activa de las familias en el desarrollo de las actividades realizadas en torno a las movilidades y el resto de las actividades de los proyectos. El sentido e impacto de esta participación quedan

²³«Impresiones y experiencias como familiar coordinador y participante del programa Erasmus+», Maritina Gallar (2020). Jornadas «Implicación de las familias y la comunidad en el éxito escolar». Junta Municipal de Distrito de Tetuán, Madrid, España.

reflejados, a su vez, en el informe final del proyecto relacionado con las Actuaciones Educativas de Éxito:

Uno de los objetivos clave de este proyecto fomentar la participación de las familias y la comunidad en las actividades de aprendizaje escolar, para facilitar el éxito educativo de todos los estudiantes, mejorando la convivencia escolar y la inclusión social. En consecuencia, se ha involucrado a toda la comunidad escolar en todas las actividades del proyecto, incluidas las movilidades. Los familiares y otros miembros de la comunidad han sido voluntarios en Grupos Interactivos, y en actividades de Lectura Dialógica, como las Tertulias Literarias Dialógicas, y Lectura Acompañada. También han participado de manera especial los alumnos más mayores de los centros, siendo Madrinas y Padrinos de Lectura de los pequeños. Las familias han formado parte, además, del equipo coordinador del proyecto y han participado en la organización y evaluación del mismo. **(IFCES.IF.2020.P9)**

La apertura del C.C. Colegio «JABY» y la integración de la familia a la dinámica escolar ha suscitado cambios significativos en el tono de las relaciones humanas y también en los roles de todos los agentes educativos. Así lo manifestaron las personas entrevistadas:

EI2P17. Igual que antes el colegio estaba abierto a las familias, ahora, cuando subo las escaleras del cole con un familiar o un alumno, o un profesor, subo con un igual. Aunque antes yo pensaba que era un igual, no lo era, y ahora sí...Aunque pensaba que tenía buena relación con las familias, sin querer, no tenía la puerta abierta de verdad, y ahora sí la tengo. **(L.114-119).**

EI1F01. Todo es mucho más dinámico, es mucho más cercano. **(L.209).**

EI8D39. [...] es un proyecto de vida, que no se realiza solo en el aula, sino que se realiza en tiempo fuera del aula, con convivencia, con pernoctación, etc. Todo este tipo de experiencia rompen un poco las barreras, las murallas de la escuela se hacen mucho más porosas. Nos ha permitido hacer el colegio más permeable para las familias, al ser una experiencia mucho más allá de lo académico, y eso ha sido importante para realizar cambios mucho más difíciles, como son las reformas metodológicas y tecnológicas. Muchos de los proyectos que se están desarrollando en el centro, los hemos sacado adelante por la confianza que las familias tienen en el centro, y esa confianza viene de familias que pueden vivir el centro en un sentido real. **(L.68-76).**

EI4P19. [...] cuando hacemos cosas y los padres entran en el aula, o entran y participan en proyectos del centro...creo que aumenta muchísimo el vínculo con la institución y con los profesores. **(L.158-161).**

EI3P18. [...] las familias ya tienen confianza en el centro, porque entran en las aulas. Yo llevo 22 años aquí, y las familias en el colegio era una cosa que estaba vetada. **(L.181-183).**

La participación de un gran número de familias en los proyectos, como familias de acogida, como familias de niñas y niños que han participado en movilizaciones hacia otros países, y como participantes en movilizaciones, ha reforzado las relaciones escuela familia comunidad. Además, el contacto y la colaboración con diversas entidades del entorno (Ayuntamiento, comercios y hostelería local, museos, entre otras) ha permitido mejorar la visibilidad del C.C. Colegio «JABY» y sus proyectos educativos (especialmente los proyectos internacionales Erasmus+), causando un impacto positivo en la comunicación externa del centro educativo. Con estas afirmaciones coincidieron las y los informantes clave:

EG2F08. Al final nos unimos todos, padres, hijos, colegio. (L.288).

EG1F05. [...] son interacciones que van creando sinergias y una red también de contactos y de conocimiento de personas...No ves la escuela como algo aislado...sino que es un sitio que fomenta muchos aspectos de su vida [...] (L.358-362).

EI2P17. Las familias estaban para, si tú tenías algún problema con ese niño, ahí estaban los padres, porque estaban apoyando la educación de sus hijos. Ahora no les tienes que llamar, es que están contigo. Están ahí dentro. (L.185-187).

EI4P19. Es un sello de distinción. Y cuando las familias nuestras, hablan con otras familias o el Ayuntamiento nos recibe o tal, pues claro, es una imagen muy positiva y tiene mucha incidencia...creo que ha cambiado mucho la imagen, por lo que hacemos y por los proyectos Erasmus también, que te dan un sello de ser más, de estar a la vanguardia...que es todo lo contrario de los colegios que están, pues eso, muy metidos en su comunidad y no se relacionan. (L.275-284).

EG5P20. [...] los comentarios siempre han sido positivos, pero siempre nos seguía la estela de ya, pero es un cole viejo. Y gracias a esto nos hemos quitado el adjetivo de cole viejo a cole innovador, por otros proyectos también, y entre ellos el proyecto Erasmus. (L.209-112).

EI7D38. La visión que tienen el resto de los centros con respecto al colegio, ha cambiado muchísimo...hemos pasado de ser un colegio hermético, a ser un colegio que comparte...creo que te ven como un cole sin fronteras, pero también en muchos aspectos, no solamente en el Erasmus, sino que como trabajamos, es un cole igualitario para todos. (L.123-131).

En un centro educativo como el estudiado, con una larga trayectoria y presencia en Torrejón de Ardoz (desde 1967), situado en el centro de una población mediana, donde una parte de los familiares han sido antiguos alumnos y alumnas del centro, y tienen o han tenido algún tipo de relación con la escuela o con su entorno, la percepción de las familias está vinculada a un natural sentimiento de pertenencia y está habilitada para hacer ejercicios de comparación con la imagen pasada del C.C. Colegio «JABY». Con base a su experiencia escolar en este centro educativo, las personas entrevistadas dieron las siguientes declaraciones:

EG2F09. Ha cambiado con respecto a cómo era antes, para mejor en ese sentido. Un colegio que incorpora Erasmus se está modernizando...Cualquier cole que lo incorpore es una mejoría, porque te moderniza, y te cambia la mentalidad. (L.251-254).

EI7D38. [...] el Colegio JABY siempre ha sido un centro muy hermético. Lo que pasaba en el colegio JABY no se enteraba nadie. Y ha habido un cambio en el que, no solamente queremos que todo el mundo sepa lo que pasa aquí, sino que queremos saber lo que pasa en los demás sitios para compartir, y compartir experiencias en lo mejor. Es formar parte de un todo sin fronteras. (L.22-26).

EG2F07. Yo que he conocido también el JABY de pequeño, y es totalmente distinto. (L.259)

Una de las observaciones de campo permitió capturar la percepción general sobre la relación escuela familia que se ha instalado en el C.C. Colegio «JABY»:

En la reunión de fin de curso 2017/18 del Consejo Escolar (junio,2018), en el que se realiza la evaluación de los diferentes proyectos y actividades que se han realizado durante el año, así como de los resultados académicos, las familias participantes plantean que los proyectos Erasmus son los más valorados por parte de las familias del centro, y que han facilitado el acercamiento al colegio, y también la valoración positiva de otras familias, que han solicitado plaza en el colegio para el siguiente curso (OB.14.RO.3).

6.5. Planificación estratégica (PLAES)

La estructura del centro y el liderazgo dialógico que se fomenta desde el equipo directivo, han permitido que los debates y reflexiones, frutos de la experiencia internacional de los proyectos Erasmus+, se trasladaran también a otros espacios como la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), el Consejo Escolar, las reuniones de departamento o de coordinación de etapas, para reforzar la dimensión estratégica en la planificación y organización escolar. Esta dinámica escolar fue constatada en la siguiente observación participante:

En una de las reuniones del equipo de coordinación (diciembre, 2017) para diseñar los proyectos que se van a presentar a la convocatoria de 2018, tanto de movilidad del profesorado, como de intercambio escolar, en la que participa el equipo directivo, el orientador del centro, la persona coordinadora del proyecto de internacionalización y dos docentes coordinadores de proyectos Erasmus+, se realiza un mapa de los proyectos realizados, de las líneas de trabajo de los mismos, así como de las personas (cursos de alumnado y profesorado) que ya se han participado en las movilizaciones. También se completa el mapa con futuras líneas de trabajo y formación, con la ubicación de las movilizaciones en los diferentes cursos de 5º de primaria a 4º de ESO, y de las y los docentes que participarán en las movilizaciones, estableciendo un orden y teniendo en cuenta las características de cada movilidad y las necesidades organizativas del centro. (OB.10.RO.3).

La participación de las y los docentes en los proyectos Erasmus+, ha impulsado la transformación y flexibilización de la organización escolar, y ha fomentado la planificación estratégica, la coordinación docente y la implicación de gran parte del

claustro en dicha organización. Así lo desvelaron los testimonios de las personas entrevistadas:

EG6P26. En mi caso, además, que iba en calidad de coordinador TIC, pues mucho más, porque al final lo que estás aprendiendo no solo tiene impacto para ti, tiene impacto para todos mis compañeros [...] (L.293-295).

EI6P41. [...] desde el departamento de Tecnologías y Enseñanzas Artísticas, sí se está trabajando en esa transversalidad de los currículum de las áreas de Tecnología y de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, para que, donde tienen puntos de encuentro, que no se repitan, sino que se nutran. (L.77-80).

EI5P40. A nivel de organización la gente se ha dado cuenta de que, o se suma al carro, o no sigue el tema. El reparto de tareas ha estado más equilibrado. Cada vez que se organiza un Erasmus y tienes que reorganizar todo, y pides ayuda a los compañeros para que hagan una actividad, o para otra, eso tiene impacto en la armonización de la plantilla...Creo que hay cosas que están modificando la institución...en la planificación y la evaluación, se van haciendo cosas para la mejora, se va lento, pero se van cambiando...Eso va generando muchas estructuras de organización en el centro...se ha ido cambiando la estructura [...] (L.84-97).

EI8D39. Un proyecto Erasmus es un proyecto de educación "Premium", llevar adelante un proyecto Erasmus significa una capacidad organizativa, de análisis de tu propio proyecto, de mejorar ese proyecto, que solo organizaciones con un grado de madurez y organización pueden llevar a cabo. (L.198-203).

Esta dinámica de planificación estratégica del C.C. Colegio «JABY» fue registrada en el archivo documental en los siguientes términos:

En relación a la organización escolar, la internacionalización es un reto en que ya hemos avanzado de manera significativa, gracias a los proyectos Erasmus+ previamente realizados, y que sigue siendo no solo un objetivo en sí misma, sino también un gran medio para alcanzar el resto de los retos de nuestra organización escolar. El Proyecto de Internacionalización del centro, que incluye el Plan de Desarrollo Europeo, que ha dado paso ahora al Plan Erasmus, son ya parte fundamental de la programación y la organización de primaria, y nos planteamos como reto que formen parte también de las etapas de infantil y secundaria. (AD.KA120.2020.P11)

Por otra parte, las y los docentes destacan que la planificación estratégica de los proyectos Erasmus+, y las oportunidades para la movilidad formativa del profesorado y otros trabajadores del centro educativo, han impulsado el desarrollo de un Plan Estratégico de Formación Docente que articula las necesidades organizativas, y las necesidades de formación permanente del profesorado, con la dimensión europea. Como en el caso anterior, esta concepción de la formación permanente del profesorado aparece en el Plan Erasmus del centro educativo.

La formación permanente del profesorado es un elemento fundamental para afrontar con éxito los retos planteados, promoviendo el desarrollo profesional docente y mejorando la calidad de la práctica educativa. En el plan de formación permanente de la organización, la internacionalización ha sido en estos últimos años y sigue siendo, un factor importante que impulsa y da sentido al resto de los retos planteados por la organización. **(AD.KA120.2020.P11)**.

Otro hallazgo emergió de las entrevistas y que también está presente en una de las observaciones realizadas, se relaciona con el impacto que ha generado la organización y desarrollo de las movilidades y actividades de los proyectos Erasmus+, en los contenidos del currículum escolar. En este sentido, p. ej., se han introducido nuevos contenidos relacionados con el conocimiento del patrimonio cultural común europeo, un conocimiento más profundo de los países con los que se ha trabajado, la introducción de una tercera lengua extranjera (italiano), y el desarrollo de unidades didácticas con temas (como, p. ej., la sostenibilidad), que son prioritarios a nivel europeo. Por estas razones, el profesorado entrevistado destaca que estos cambios implican que:

EI3P18. [...] el profesorado tiene que estar en continuo desarrollo y en continua formación, y tienen que seguir avanzando...la institución se ha aprovechado de la motivación y del trabajo. **(L.46-50)**.

EI2P17. Ha cambiado dentro del currículum, dentro del colegio. **(L.214)**.

En este orden de ideas, mediante la observación de campo de una experiencia en particular se pudo constatar esta dinámica de organización e innovación de los contenidos del currículum escolar:

Tras una experiencia de *teaching assignment* en Italia, en la que el centro de acogida había pedido a la profesora que realizaba la actividad que desarrollase varias sesiones con metodología CLIL sobre sostenibilidad y cambio climático, se planteó en la reunión con el equipo de bilingüismo para evaluar la actividad (febrero, 2022), el desarrollo de una unidad didáctica sobre sostenibilidad para el área de Ciencias Sociales de 6º de primaria como experiencia piloto, con el propósito futuro de incorporarla de manera estable en el currículum **(OB.26.RO.7)**.

Finalmente, el impacto de los proyectos Erasmus+ tiene un carácter transversal que se filtra hacia las diversas dimensiones asociadas a la organización escolar porque se introducen mejoras en las estructuras educativas y se propone un desarrollo contextual del currículum que revitaliza la planificación estratégica del C.C. Colegio «JABY». Además, como se recoge en las interpretaciones de las personas participantes, este ímpetu por la mejora de la calidad educativa ha deparado otro nivel de prestigio institucional basado en la capacidad de la organización escolar para adecuarse a las nuevas necesidades y exigencias educativas.

EI8D39. [...] es una de las cosas que más se habla del colegio...Son cosas que demuestran una capacidad organizativa, de gestión, de proyección, que son de institución líder, nuestro colegio es muy humilde en muchos niveles, pero es para presumir la capacidad de proyección exterior que tiene. (L.168-173).

Tabla 4.

Sumario de hallazgos según las categorías y subcategorías analíticas

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	RESUMEN	BREVES CITAS ILUSTRATIVAS
AIP	COS AE REMUL TRAPES INCLU	La movilidad del programa ERASMUS+ influye favorablemente en la exploración de habilidades humanas para la convivencia entre iguales, la adaptabilidad sociocultural, la superación de barreras idiomáticas, y la sociabilización positiva, inclusive del alumnado con necesidades educativas especiales.	“los niños adquieren un grado de madurez... porque ellos mismos son los que tienen que volverse más sociables con esa familia nueva, con los profesores del nuevo colegio” (EG3F14. L. 30-34).
EASA	ECA MA EA	Las experiencias de aprendizaje desde la interculturalidad estimulan y refuerzan valores relacionados con la empatía y el altruismo social, fomenta el rol protagónico de los actores sociales en escenarios de aprendizaje, alienta la formación del autoconcepto y la representación de la identidad personal.	“es una experiencia única que te llevas y te cambia, despierta la curiosidad y ganas de aprender” (EI9A37. L. 156-157).
COCLI	CILE IL MALEN	La participación en las actividades y movilizaciones Erasmus+ inciden en la exploración y desarrollo de competencias clave para la vida y, especialmente, en el fomento de la competencia lingüística en una segunda lengua y en contextos sociales diversos.	“Yo pienso que es que he mejorado mi comunicación, pero la motivación también... voy a aprender tal, para poder tener una conversación con otras personas que no son de mi país” (EG8A32. L. 275-279).
CI	SYDIC ICO	Las experiencias de convivencia multi e intercultural de las actividades y movilizaciones ERASMUS+ fomentan el reconocimiento de la diversidad, la	“Rompen barreras, normalizan el mundo, se integran enseguida en cualquier sociedad. No

	REPI INCU	pluralidad y el respeto a las diferencias, como factores clave de la convivencia y el aprendizaje.	ven diferencias ni raciales, ni étnicas, ni nada” (EG2F11. L. 359-360)
IE	CUE SEP	La experiencia socioeducativa de ERASMUS+ incentiva el conocimiento e interiorización de los valores europeos compartidos, y las oportunidades de la ciudadanía europea en el marco de la diversidad.	“esto es una educación europea, sienten Europa. Poco a poco lo van interiorizando” (EG2F10. L. 568-569).
IDOE	CAMIE REPTE FOPP REFA PLAES	El desarrollo de proyectos ERASMUS+ impulsa el cambio metodológico y la innovación, desde el intercambio de buenas prácticas y la reflexión profesional individual y colectiva, haciendo posible y necesaria la planificación estratégica dentro de la organización escolar. La estructura y las dinámicas escolar se ven afectada positivamente en muchos ámbitos, siendo significativa la mejora de las relaciones familia-escuela.	“Creo que hay cosas que están modificando la institución...en la planificación y la evaluación, se van haciendo cosas para la mejora, se va lento, pero se van cambiando...Eso va generando muchas estructuras de organización en el centro” (EI5P40. L. 91-95).

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN RESULTADOS

En este capítulo, dedicado a la discusión de los resultados, se ponen en relación la interpretación de los mismos, con los referentes teóricos seleccionados y las investigaciones previas relacionadas con el tema de la investigación. A la hora de seleccionar los resultados más relevantes para su discusión, se han utilizado dos criterios, con el objeto de facilitar la comprensión de los mismos, y de mostrar la interconexión e interdependencia que existe entre ellos. Por un lado, se han incluido en la discusión, resultados relativos a los diversos colectivos que forman la comunidad escolar, de manera similar a la que se establece en el desarrollo del marco teórico. Por otro lado, se incluyen los resultados relativos a las categorías de análisis establecidas, en las que los colectivos están también representados. Este doble criterio de inclusión, permite tener una visión más completa de los hallazgos finales, destacando los más importantes, según estén asociados a un colectivo o categoría de análisis.

Los resultados de la investigación muestran cómo el desarrollo de diversos proyectos Erasmus+ de movilidad y de intercambio de buenas prácticas, en el seno de un centro escolar, teniendo en cuenta, además, la manera en que estos proyectos se han gestionado y organizado, ha tenido un impacto importante en la transformación del centro escolar, y en el aprendizaje y crecimiento personal de las personas pertenecientes a los diferentes colectivos que conforman la comunidad escolar (alumnado, familias, docentes, y otro personal del centro). Estos impactos o transformaciones han sido, en el caso estudiado, de un carácter claramente positivo, y han estado relacionado con aspectos como la autonomía e iniciativa personal, el desarrollo de la competencia comunicativa otras lenguas, especialmente el inglés, la competencia intercultural, la identidad europea, y diversas dimensiones de la organización escolar, como la relación con las familias, la formación permanente del profesorado y otro personal del centro, el cambio y la innovación metodológicos, la relación con el entorno, y la planificación estratégica.

A nivel general, los resultados son coherentes con los informes realizados por diversas Agencias Nacionales del Programa Erasmus+, (KPMG Baltics OÜ, 2016; Nordhagen & Dahle, 2017; Agence Erasmus+, 2015; Niemelä, 2016), especialmente en relación a la formación permanente del profesorado, y el impacto en algunos aspectos de la organización escolar, temas en los que se enfocan los cuestionarios y muestreos realizados. En relación a la primera cuestión, las coincidencias más destacables están

relacionadas con el desarrollo de una sensibilidad intercultural, y el desarrollo de una identidad profesional europea, con las relaciones de colaboración con otros docentes europeos. En cuanto a la organización escolar, las principales coincidencias con los resultados de esta investigación, tienen que ver con la colaboración con otras escuelas europeas y del entorno, así como con entidades locales y las familias del centro escolar.

Siguiendo con los **impactos producidos en el profesorado**, vamos a desarrollar aquellos más directamente relacionados con la identidad docente y la práctica profesional. Hay otros aspectos, vinculados a la configuración de un plan de formación permanente, más relacionados con la organización escolar, y otros, como los impactos en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, la competencia intercultural y la identidad europea, que se desarrollan vinculados a dichas categorías. Un primer impacto es el que tiene que ver con el desarrollo de la identidad profesional docente, con una dimensión europea. La interacción y el trabajo colaborativo con otros docentes europeos, ha sido clave para que la identidad profesional del profesorado participante en las movilidades haya salido reforzada. Este proceso puede identificarse con el interaccionismo simbólico de Mead (1934), en el que esa identidad profesional, el *self* docente, se construye a través de la interacción y el diálogo con los demás. Bolívar (2006), también plantea la identidad profesional como el resultado de un proceso dinámico, que incorpora diferentes experiencias. No solo las interacciones, sino también todas las experiencias en torno a la docencia, y los espacios y tiempos dedicados a la reflexión individual y grupal sobre la práctica docente, como propone Schön (1983), han estado implicadas en el desarrollo de la identidad docente, y en la calidad del desempeño docente posterior.

Se puede afirmar que, la participación en los proyectos Erasmus+, no solo en las movilidades de los mismos, ha tenido un impacto en la dimensión europea de la identidad docente o, al menos, en la incorporación al perfil docente de las competencias, actitudes y valores que, según Osler (2012), deber tener un profesor europeo, como la mejora de sus competencia en comunicación en otras lenguas europeas, flexibilidad para trabajar y formarse en otros países y sistemas educativos de Europa, y desde diversas metodologías, y valores como el respeto a los derechos humanos, la democracia y la libertad.

La reflexión y la colaboración con docentes de otros países europeos, y con los propios compañeros del centro, en torno a la práctica docente, han sido impactos repetidos en todos los proyectos desarrollados, fundamentales, según Larrivee (2000), para el desarrollo de una identidad profesional crítica. Además, tal y como concluye González (2016) en su tesis doctoral, ambas son esenciales para una formación

permanente del profesorado eficaz y transformadora. Este intercambio de experiencias y reflexiones entre iguales, en este caso con una diversidad cultural y de contextos educativos alta, es también fundamental para Imbernón (2014), con el objetivo de desarrollar una formación docente de calidad.

Fruto de este proceso de enriquecimiento de la identidad docente, a través de la colaboración en equipos internacionales, y de interacciones que han servido para intercambiar, analizar, reflexionar y evaluar tanto las propias prácticas docentes como las observadas en otros centros, se han producido cambios en las prácticas docentes, que han supuesto un aumento de las oportunidades de aprendizaje para el alumnado, de manera coherente con los planteamientos de Hargreaves (2001).

Otra transformación que se ha dado en los docentes, pero también en el resto de las personas implicadas directamente en las movilidades, ha sido la mejora de la **competencia en comunicación en otra lengua**, especialmente el inglés. En gran parte de las situaciones de comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar de los centros socios de los proyectos, se ha utilizado el inglés, sin ser este idioma la primera lengua (salvo en el caso de Reino Unido) de las personas participantes, utilizándose, según la definición de Knapp y Meierkord (2002), como una lengua franca.

La necesidad de comunicarse en contextos reales, el uso de la lengua en situaciones de trabajo y sociales, la priorización de la fluidez y la comunicación frente a la corrección gramatical o en la pronunciación, y las experiencias de éxito vividas en las movilidades, han facilitado que las personas participantes superen miedos e inseguridades en torno al uso del inglés, y ha influido positivamente en su motivación para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta motivación es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, tal y como plantea Wiseman (2002). Por otro lado, esta concepción de la competencia comunicativa más allá de la competencia gramatical como referente para el aprendizaje de segundas lenguas, tiene como primer referente las aportaciones de Canale y Swain (1980). Además, los contextos multiculturales en los que se ha utilizado el inglés como idioma de comunicación compartido (lengua franca), han sido claves para el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural, como plantea Baker (2019), quien argumenta la importancia de la dimensión intercultural/transcultural de la comunicación, y la necesidad de incorporar la conciencia comunicativa intercultural, en el uso del inglés como lengua franca, para conseguir un aprendizaje exitoso, más allá del aprendizaje de las formas lingüísticas. En el caso del profesorado y, de acuerdo al concepto de competencia comunicativa de Chen y Starosta (2000), definido por la comunicación exitosa en contextos culturalmente diversos, los proyectos han facilitado su desarrollo gracias al trabajo en equipos con una

dimensión internacional e intercultural, en los que se han dado interacciones profesionales, pero también personales, especialmente en las actividades culturales y de ocio que se llevan a cabo en las movilidades. En el caso del alumnado, la convivencia con las familias de acogida ha sido fundamental para este desarrollo, teniendo además un fuerte componente intercultural. Las actividades realizadas con el resto del alumnado europeo participante en la movilidad, relacionadas con los objetivos del proyecto, con un carácter más escolar, y también aquellas en las que han compartido visitas culturales y actividades de ocio, han facilitado numerosas ocasiones para la mejora de su competencia comunicativa intercultural, utilizando principalmente el inglés como lengua franca, pero también sus lenguas maternas en aquellos casos en los que la “proximidad” de las lenguas, lo ha permitido, como en el caso del portugués y el italiano. En relación a las familias, la mejora de la competencia en comunicación en inglés ha sido uno de los beneficios que se han dado en las familias de acogida, en consonancia con los hallazgos de Barnes (2020), en su estudio en el ámbito de la educación superior. Es más, en el caso estudiado, al tratarse de estudiantes de primaria y secundaria, las interacciones interculturales se han visto enriquecidas con la relación entre las familias de acogida y las familias de los alumnos visitantes, así como con el profesorado acompañante en la movilidad. Finalmente, en el desarrollo de los proyectos Erasmus+ del centro estudiado, destaca un tipo de movilidad poco común, de la que no se han encontrado otros referentes, como es la participación de familias en las movilidades a otros países europeos, junto con el alumnado y el profesorado. Estas experiencias de inmersión cultural y lingüística, como afirman Savage y Hughes (2014), han tenido un impacto mayor en relación al aprendizaje y mejora del inglés como segunda lengua, especialmente en las movilidades a Reino Unido, y a la dimensión intercultural de la competencia comunicativa.

Unido de manera directa a la competencia anterior está la **competencia intercultural**, que ha sido otro de los impactos claramente identificados en la investigación. La autora Susan Mapp (2012) confirma cómo las movilidades de corta duración (entre nueve días y dos semanas), con estudiantes (de educación superior), tienen un impacto positivo en el conocimiento de otras culturas y el desarrollo, en cierta medida, de la competencia intercultural. Estos resultados son comparables a los obtenidos en esta investigación, salvando las diferencias entre las características de las movilidades, y el hecho de que, en el centro estudiado, los alumnos participan, a lo largo de varios años, en diferentes movilidades exteriores y locales. No solo en relación al alumnado, sino a todas las personas que participan en las movilidades, las diversas situaciones de carácter académico, cultural, lúdico y social en las que han interactuado

con personas de culturas y procedencias diferentes, han facilitado, siguiendo las aportaciones de Deardoff (2009), el desarrollo de la competencia intercultural, fomentando el respeto, la curiosidad y el conocimiento de otras culturas, así como la autoconciencia cultural, al compartir la propia cultura con las personas visitantes y, de acuerdo con Bennett (2004), viviendo la propia cultura en el contexto de otras culturas. Estas experiencias han tenido, además, un impacto cognitivo, facilitando que las personas sean más abiertas y flexibles, como plantean Benet-Martínez et al. (2006), quienes sostienen que, cambiar el marco cultural, facilita que las personas procesen de manera diferente la información cultural cotidiana.

Los resultados de la investigación también muestran, en consonancia con los trabajos de Mazziota et al. (2015), que las personas participantes en las movilidades, valoran su autoeficacia multicultural, al haber participado con éxito en interacciones con grupos de composición multicultural. Estas percepciones son congruentes con los resultados de la Encuesta Erasmus Student Network presentados por Krzaklewska y Krupnik, en el año 2008, en la que se valoró el impacto del Programa Erasmus en la mejora del diálogo intercultural.

En relación a **las familias**, este estudio refleja cómo, en consonancia con investigaciones como el INCLUD-ED (2009), y autores como Díez-Palomar et al. (2011), o Bonell (2016), la participación educativa de las familias en las diferentes dimensiones y actividades de los proyectos Erasmus+ tiene un impacto positivo en la mejora educativa, multiplicando las interacciones en torno al aprendizaje, creando sentido hacia el colegio, y aumentando los referentes positivos y afectivos de los alumnos.

Por otro lado, la participación como familia de acogida y como participante de las movilidades, a otros países, que tiene fuertes puntos de conexión con la formación de familiares, cuyos beneficios plantean Martínez y Niemelä (2010), mejora su competencia comunicativa en otras lenguas, aumenta sus expectativas personales y de aprendizaje, se dan procesos de crecimiento personal, mejora de la autoestima y de su bienestar psicológico y emocional, e incide positivamente en el nivel de implicación en otros espacios de la escuela. Estos impactos también están presentes en trabajos centrados en los beneficios que reporta ser familia de acogida de estudiantes internacionales, según Barnes (2020).

La participación familiar en los proyectos Erasmus+ facilita, además, una relación de proximidad y empatía con el centro, como afirman Mutch y Collins (2012), una proximidad que se ve reforzada por las altas expectativas conllevan el desarrollo de proyectos de internacionalización. Como plantean García et al. (2012), este contexto de

altas expectativas sobre toda la comunidad educativa, incluidas las familias, supone una mejora de los resultados educativos, reflejados en varias de las categorías de análisis identificadas.

Por otra parte, los familiares que participan activamente, tanto en las movilidades locales como en las movilidades exteriores, tienen una experiencia, en muchos aspectos, similar a la del profesorado, pudiéndose considerar una actividad formativa, con una dimensión instrumental (competencia comunicativa en otras lenguas, competencia intercultural, conocimiento de otras culturas y sistemas educativos...), clave para la participación familiar transformadora, como plantean Serrano et al. (2018), y que demuestra, siguiendo las aportaciones de Díez-Palomar et al. (2011), cómo las personas pueden aprender y participar activamente en este tipo de actividades independientemente su bagaje cultural o su nivel educativo.

En relación al impacto positivo que las movilidades de los proyectos Erasmus+ tienen en **el alumnado**, y teniendo en cuenta que las características específicas de las movilidades en el caso estudiado, como la duración (entre una y dos semanas), tipo de estancia (en familias) y la edad de las y los alumnos participantes (entre 10 y 16 años), son diferentes a las de las movilidades mayormente estudiadas, las realizadas en Educación Superior, sí se puede hablar de impactos comunes, como los que destaca Kugiejko (2016): la mejora del conocimiento de idiomas extranjeros, especialmente el inglés, mejora de las habilidades trabajo con personas de diversas culturas, y un aumento del interés por países extranjeros y sus culturas. El impacto en la autonomía e iniciativa personal, uno de los más claramente identificados en la investigación, está en consonancia con las aportaciones de Cojocarú (2018), quien aporta evidencias sobre el desarrollo de la autonomía, la confianza personal y el sentido de responsabilidad social, que se dan al participar en las movilidades Erasmus. Los resultados vinculados al desarrollo de autonomía y la iniciativa familiar también se sustentan en las aportaciones de Laubscher (1994), quien plantea que los viajes, como es el caso de las movilidades, producen beneficios en el desarrollo personal, aportan nuevas perspectivas de vida, y posibilitan el desarrollo de habilidades relacionadas con la autonomía, la empatía y la confianza en sí mismo.

El desarrollo de la **identidad europea** ha sido un impacto difícil de identificar, aunque sí hay evidencias en la investigación sobre algunos de los elementos que formarían parte de él. Por un lado, al igual que expone Fligstein (2008), la gran cantidad y variedad de interacciones entre personas de diversos orígenes europeos, ha influido, en parte, en la construcción de una identidad europea común. Incluso si esta construcción ha sido inicial, siguiendo a Sigalas (2010), sí se ha fomentado una mayor conciencia sobre las

cosas que nos unen como europeos, siendo este un paso claro hacia una identidad común.

Con diversos niveles de profundidad, las personas participantes en las movilidades han sido conscientes de la dimensión europea de los proyectos, así como del papel que ha jugado la Unión Europea en la financiación de los mismos, y la igualdad de oportunidades que esto facilita, teniendo un impacto positivo a la hora de promover el sentimiento de pertenencia. Este resultado coincide con parte del estudio de Jacobone & Moro (2015), relativo al impacto de las movilidades Erasmus en la identidad europea de alumnos y alumnas de enseñanza superior en Italia.

Uno de los elementos que parece haber incidido en que el desarrollo de la identidad europea por parte del alumnado no haya sido elevado, es la edad del alumnado participante, y estaría relacionado con las aportaciones Audrey Osler (2012), quien afirma la necesidad de un tener un sentido claro de identidad propia previamente a aceptar e identificarse con otras. En este sentido, el alumnado participante todavía se encontraba en un proceso inicial de construcción de la propia identidad. Igualmente, la falta de estudios previos sobre el impacto de las movilidades Erasmus en la identidad europea, así como el tamaño de las muestras en las investigaciones realizadas, tal y como afirma Kristine Mitchell (2012), hacen difícil afirmar, en base a evidencias, más allá de un aumento del interés por otros países y culturas europeas, un impacto claro o significativo de las movilidades en la identidad europea de las personas participantes.

Entre los impactos en **la organización escolar** destacan los cambios que se han producido en la cultura escolar y en el currículum, y la implementación de nuevas estrategias metodológicas, resultados que coinciden con los plasmados en los informes de la Agencia Nacional de Estonia (Damkuvienè et al., 2017) y la de Finlandia (Niemelä, 2016). Esta última también registra otro impacto en común con el centro estudiado, el aumento del debate y la reflexión sobre la internacionalización del centro. El reconocimiento de los proyectos Erasmus que ha desarrollado el centro por parte de la comunidad escolar y del entorno y, como consecuencia, la mejora de la imagen y el estatus de la organización, es otro de los impactos identificados, junto con el establecimiento de nuevas redes y contactos, que son compartidos con los planteados en el informe de 2017 de la Agencia Nacional de Noruega (Nordhagen & Dahle). Finalmente, de manera similar a los impactos identificados por la Agencia Nacional francesa (Agence Erasmus+, 2015), los proyectos Erasmus+ han fortalecido la dimensión europea del centro, fomentando el apoyo y la participación de las familias en la vida escolar, y así como la mejora la colaboración con otros agentes del entorno, como las autoridades locales.

En el tiempo que abarca esta investigación, y en gran parte como consecuencia de las transformaciones y las sinergias generadas, impulsadas y alimentadas por el desarrollo de los proyectos Erasmus+ que se han llevado a cabo, el Colegio JABY se ha transformado en una “organización que aprende”, según la definición de Leithwood & Aitken, (1995), ya que los proyectos, sus objetivos y desarrollos, se han constituido en metas comunes, que han incentivado un compromiso colectivo para su consecución, en un proceso de evaluación y ajuste permanente. Tal y como plantean Gareis & Huemann (2000), el desarrollo de los proyectos ha implicado la necesidad de realizar cambios en la gestión escolar y e incorporar nuevas herramientas y estrategias. En este proceso, además, de manera similar a las aportaciones de Leithwood & Louis (1998), este aprendizaje organizativo ha ido parejo a la creación de un sentido de comunidad entre las personas que forman el personal de la escuela, quienes, en su gran mayoría, han participado activamente en las actividades y movildades de los proyectos Erasmus+ realizados.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

1. Conclusiones

El presente capítulo refleja el balance de resultados que se ha obtenido con respecto a los objetivos planteados.

Mi rol como coordinadora del proyecto de internacionalización del centro, y mi participación en la coordinación de gran parte de los proyectos llevados a cabo en el período estudiado, ha sido a la vez un reto, y un factor facilitador en esta investigación.

El reto está ligado, principalmente, al cuidado y la atención que se ha tenido que poner para no influir, desde pretensiones de poder, en las percepciones y análisis de las personas participantes. Durante las entrevistas se ha traducido en buscar el equilibrio entre aportar los análisis propios como coordinadora de los proyectos y los argumentos extraídos del marco teórico como investigadora, y facilitar un espacio de diálogo igualitario en el que las personas participantes se sintiesen cómodas y confiadas para plantear sus propios argumentos, garantizando un contexto donde se creasen significados desde la intersubjetividad y la igualdad epistemológica.

Por otro lado, el hecho de intervenir en gran parte de las actividades de los proyectos, incluidas las movilidades, me ha dado la oportunidad de compartir con las personas participantes un gran número experiencias, afianzando una relación de confianza y un marco común de situaciones vividas conjuntamente, que ha facilitado y enriquecido el diálogo. A ellos se une la relación previa con todas las personas participantes, como su profesora en varios cursos de primaria, como compañera del equipo docente del centro y como profesora de sus hijos e hijas, en el día a día del colegio, y en el desarrollo de las actuaciones educativas de éxito.

La experiencia Erasmus+ del alumnado

El alumnado ha sido uno de los colectivos más beneficiados por el desarrollo de los proyectos de movilidad Erasmus+ en el centro escolar. La experiencia de movilidad exterior, a la que las y los alumnos tienen la oportunidad de acceder al menos en dos ocasiones entre 5º de primaria y 4º de ESO, tiene un impacto importante en varios aspectos de sus vidas. Por un lado, es una oportunidad para desarrollar estrategias y habilidades relacionadas con la autonomía personal, y también con la sociabilidad. En las movilidades exteriores se dan, de manera bastante equilibrada, situaciones en las

que el alumnado tiene que valerse por sí mismo en situaciones sociales y académicas, en contextos como la familia (de acogida), el centro escolar que se visita, los lugares donde se realizan las actividades culturales y los espacios específicos de viaje, como aeropuertos o estaciones de tren. Estas habilidades, si bien tienen un carácter individual, en las movi­lidades se ponen en práctica con cierto soporte por parte de sus compañeros y compañeras de movilidad, que actúan como iguales de apoyo, tanto en lo emocional como en las cuestiones prácticas, así como del profesorado, que está pendiente a cierta distancia para facilitar su iniciativa.

Otra de las grandes transformaciones ha tenido que ver con la vivencia de las lenguas extranjeras, tanto dentro como fuera del centro. La posibilidad y necesidad de comunicarse con personas de otros países europeos, con lenguas maternas más o menos cercanas al castellano, ha roto barreras y dificultades asociadas a la percepción sobre la propia competencia, y ha generado mucho sentido en torno al aprendizaje de otras lenguas. Con las personas cuya lengua materna es el portugués y el italiano, la comunicación ha fluido entre las lenguas maternas de cada uno, y el inglés como lengua franca cuando ha sido necesario o útil, dependiendo de la situación. Esto también ha tenido un impacto positivo en el aprendizaje escolar de las lenguas, siendo un elemento de motivación no solo para el alumnado, sino para toda la comunidad escolar relacionada con las movi­lidades exteriores y locales, y ha mejorado los resultados académicos y el desempeño del alumnado tanto en la asignatura de inglés como en aquellas que se imparten en este idioma. Además, se ha generado, de manera muy natural, según se iba avanzando en el desarrollo de los proyectos, hacia la incorporación de un cuarto idioma en el centro: el italiano. El constante flujo de alumnado y profesorado entre el Colegio JABY, y los cinco centros de Italia con los que se colabora, ha hecho que el italiano esté muy presente, tanto en el centro, en la comunicación cotidiana y en las clases extraescolares, así como en contextos informales exteriores al centro, como en la comunicación, principalmente en redes sociales, del alumnado y en la comunicación entre las familias de envío y acogida de los centros colaboradores.

En cuanto a sensibilización en torno a la diversidad cultural, se ha hecho de manera natural, a través de un proceso atravesado por la curiosidad hacia otras maneras de vivir y otros modelos de escuelas, las experiencias personales en otros contextos culturales, el trabajo en equipos multiculturales, la reflexión sobre las diferencias y los puntos en común con los alumnos de otros países europeos... Esto ha sido clave también para el impacto sobre la identidad europea. Si bien la construcción de la identidad es un proceso largo, que se alimenta de diversos factores, la participación en los proyectos Erasmus y las experiencias en el centro educativo durante las visitas y

movilidades locales, han facilitado un mayor conocimiento de Europa y la Unión Europea, han dado mayor sentido a los contenidos curriculares relacionados con ellas, y se ha iniciado la construcción de esa identidad en el alumnado, desde un marco cargado de posibilidades y oportunidades, de experiencias enriquecedoras y positivas, de expectativas de máximos y de proyectos ilusionantes, posibles gracias a esa pertenencia.

Transformaciones a partir implicación de las familias en los proyectos Erasmus+

Para un gran número de familias participantes en los proyectos, más allá del impacto positivo en el aprendizaje y el desarrollo de sus hijas e hijos, la implicación en los proyectos ha supuesto transformaciones personales y familiares.

Las familias del colegio ya participaban, en la etapa de primaria, en las actuaciones educativas de éxito, especialmente en los grupos interactivos y las actividades de lectura acompañada, espacios de participación educativa. Para muchas de ellas, la implicación en los proyectos Erasmus+ ha supuesto un paso más en un proceso iniciado en 1º de primaria, con las características especiales de este tipo de proyectos, que suponen a la vez retos de autonomía y aprendizaje, exponerse a situaciones nuevas con personas de otros países e interacciones en diferentes idiomas, y el prestigio y valoración positiva que, a nivel social, se otorga a las experiencias internacionales, lo que ha supuesto un aumento de la motivación y la expectativas. Además, aquellas personas que han podido participar en las movilidades exteriores junto con el profesorado y el alumnado, ha tenido las mismas oportunidades que ellos de conocer otras escuelas y otras culturas, de interactuar con docentes, familias y alumnos de otros países, de comparar la educación en otros países con la educación que sus hijos e hijas reciben en el centro y, en muchos de los casos, de tener una experiencia personal de autonomía y aprendizaje, más allá de su contexto familiar, que no habían tenido antes. Esta experiencia ha tenido un sentido especial en el caso de las abuelas de alumnos y alumnas, voluntarias de grupos interactivos que participaron en una de las movilidades a Portugal, en la que también participaron en Grupos Interactivos y Tertulias Literarias Dialógicas. Por otro lado, la movilidad de las madres de alumnos y alumnas ha tenido también un pequeño impacto en la organización familiar que, en todos los casos, ha tenido que cambiar durante la semana de movilidad, transformando roles familiares en ocasiones prefijados.

La implicación de las familias se ha dado de diversas maneras, y gran parte de ellas podrían considerarse participación educativa, con las implicaciones que esto tiene para la mejora de los aprendizajes, del sentido y de las expectativas de todas las personas implicadas.

Otro de los impactos relacionados con las familias, y también con la organización escolar, y más concretamente con la institución escolar, ha sido el acercamiento entre ambas. Por parte de la escuela, la alta implicación de las familias, su disponibilidad y su respuesta positiva a diversas propuestas de participación que se han realizado en torno a los proyectos Erasmus+, ha aumentado las expectativas sobre ellas, incidiendo en la visión de las familias como aliadas de la labor educativa. Por parte de las familias, las oportunidades que se les han ofrecido desde el centro, gracias al desarrollo de proyectos Erasmus+, desde un planteamiento gratuito e inclusivo, ha aumentado la confianza de las mismas en la institución escolar, confianza que se ha visto reflejada en otros proyectos y espacios.

El profesorado y los proyectos Erasmus+

La experiencia de participación del profesorado en las actividades y movibilidades de los proyectos Erasmus+ realizados, ha tenido dos dimensiones claras, una más personal y relacionada con su desarrollo personal y profesional, y otra con un claro vínculo con la organización escolar, especialmente vinculada al modelo de formación del profesorado, y al cambio metodológico.

En relación al desarrollo personal y profesional, los proyectos Erasmus+ han abierto nuevas posibilidades, haciendo que las expectativas profesionales de los docentes se ensanchen y proyecten más allá de sus planteamientos iniciales. Además, en la mayoría de los casos, esto ha ido parejo a una mayor vinculación e identificación con el centro como espacio en el enriquecerse profesionalmente. En este “despertar” profesional, aunque no solo vinculado a los proyectos Erasmus+, una parte importante del profesorado ha iniciado o ha impulsado su formación para mejorar su competencia en comunicación en inglés, como idioma de trabajo en gran parte de las actividades realizadas con el resto de los socios de los proyectos. También se han implicado más en el desarrollo de otros proyectos internacionales, como los proyecto eTwinning y, en algunos casos, esa proyección de sus expectativas profesionales, les ha llevado a ser profesores asociados en distintas universidades del entorno.

Como docentes en el centro, los proyectos han tenido un claro impacto en las aulas, a nivel metodológico y curricular. La visita a otros centros y aulas europeos, la observación y el análisis tanto de las prácticas observadas como de las propias, ha conllevado, en no pocas ocasiones, el cambio metodológico en el centro estudiado, y la incorporación de nuevos recursos y actividades. Una de las fortalezas de estos cambios, es que han ido acompañados de procesos de diálogo e interacción con los docentes de los centros visitados y el resto de los docentes europeos que participaban en las movibilidades, y con los propios compañeros y compañeras con los que se compartía

movilidad. Además, a la vuelta de las movilidades, la presentación de la experiencia a los equipos de las etapas o departamentos correspondientes, y el posterior diálogo, ha garantizado la calidad de los cambios introducidos.

En caso de las movilidades individuales del profesorado, para la realización de acciones formativas concretas, el impacto personal y profesional a nivel individual ha sido mayor, si bien se ha perdido parte del impacto colectivo. Por un lado, al tratarse de una experiencia individual, aunque sí ha habido diálogos con los docentes europeos con quienes se ha compartido el curso y, en el caso de las movilidades de observación (*job shadowing*) o docencia (*teaching assignment*), con los docentes del centro visitado, al no haber viajado con docentes del mismo centro, se han reducido mucho las interacciones relativas al propio centro. Además, en el caso de los cursos, estos se han realizado en periodo vacacional para incidir lo menos posible en la organización escolar cotidiana, por lo que el tiempo pasado entre la realización del curso y los espacios compartidos en el centro para trasladar y dialogar sobre la experiencia, “ha enfriado” algunos de los posibles temas a revisar.

Con un pie en el desarrollo profesional y otro en el cambio organizativo, la implementación de ciertos proyectos ha servido para afianzar proyectos ya existentes en el centro, ofreciendo nuevos recursos, incentivando el intercambio de experiencias con otros docentes y centros europeos, promoviendo la búsqueda los espacios y tiempos para la reflexión y la planificación colectiva como parte de las necesidades de los proyectos y aumentando la motivación para su implementación gracias a la participación en las movilidades exteriores y locales. Estos proyectos han incidido de manera positiva en el proyecto de convivencia del centro (proyecto EDUCAREFULLY), en la implantación del proyecto de iPads 1:1 (Teaching and Learning through iPads), en el proyecto bilingüe (STEAM. Children Engineers Academy), y en las Actuaciones Educativas de Éxito que se llevan a cabo (Family and Community Implication for Educational Success).

Finalmente, la experiencia de las movilidades compartidas (en el centro, siempre que se puede por motivos organizativos, participan 3 docentes) ha promovido el establecimiento de relaciones personales más cercanas y distendidas entre los componentes de los equipos de etapa. Además, el haber realizado un número alto de proyectos con sus correspondientes movilidades ha permitido que todo el equipo de primaria y secundaria haya realizado una movilidad, y en el caso de primaria, entre dos y tres, compartiendo la experiencia, cada vez, con distintas personas. En las semanas de movilidad se comparten actividades escolares, conversaciones profesionales y

personales, espacios de trabajo y momentos de ocio, se viven experiencias culturales..., lo que enriquece tanto la relación profesional como la personal.

La organización escolar y los proyectos Erasmus+

Aparte de las transformaciones ya mencionadas vinculadas a la relación entre el centro escolar y las familias, y las posibilidades de formación permanente que el centro ofrece al profesorado y el resto del personal del mismo, con una dimensión europea, el impacto más significativo de los proyectos Erasmus+ en la organización escolar ha tenido que ver con la planificación estratégica.

Las propias necesidades de la gestión y seguimiento de los proyectos, marcados por la Agencia Nacional correspondiente, ha obligado, de alguna manera, a incorporar la planificación estratégica al liderazgo escolar. Los proyectos Erasmus+ han promovido el análisis de necesidades del centro escolar y su proyecto educativo, el diagnóstico de las fortalezas y debilidades de la institución de cara a afrontar sus retos y objetivos planteados, el análisis y la proyección de las posibilidades que los proyectos de intercambio de buenas prácticas y de formación del profesorado ofrecían, a través de las movilidades europeas, la selección de las personas que participarían en cada una de las movilidades, atendiendo a la finalidad y temática de la misma, a las necesidades y prioridades organizativas, a la implicación en el proyecto educativo de las personas, y a los roles y posibles funciones que cumplían y podrían cumplir en la organización, a las sinergias entre proyectos y movilidades. De alguna manera, la planificación estratégica que se ha realizado para los proyectos Erasmus+, ha ido trasladándose a otros espacios de planificación del centro, como las reuniones de coordinación de etapa, la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), el plan de formación del profesorado, articulado principalmente a través de las movilidades Erasmus+, y otros proyectos emergentes, como el proyecto Run&Draw, transversal a las asignaturas de Arte, Lengua y Educación Física de Secundaria, o el proyecto UKEJABY del departamento de Música para primaria y secundaria.

De una manera más sutil, la participación conjunta en las movilidades Erasmus+ de docentes de las diferentes etapas educativas que se imparten en el centro, ha facilitado un mayor conocimiento personal, espacios para el diálogo, propuestas colaborativas de trabajo posterior en el centro, abriendo nuevas posibilidades para las actividades interetapas, e incentivando relaciones personales y profesionales que resultan a veces difíciles, a pesar de convivir profesionalmente y compartir espacios de trabajo.

Claves del éxito en el desarrollo de los proyectos

Como cierre del apartado de conclusiones de la investigación, y con el doble objetivo de concluir el análisis rescatando los aspectos más positivos de la implementación de los proyectos Erasmus+ en el centro estudiado, y de proporcionar claves que puedan facilitar el desarrollo exitoso de este tipo de proyectos en otros centros escolares, se proponen aquellos aspectos de la gestión y coordinación de los proyectos, que han tenido una incidencia directa y positiva en el éxito de los mismos. Estos aspectos resaltados han incidido positivamente tanto en el desarrollo de los propios proyectos, como en el impacto en el contexto escolar.

La primera clave está relacionada con la gestión económica. Desde el inicio de las primeras gestiones para la solicitud el primer proyecto KA219, desde la dirección pedagógica, la gerencia del centro y la coordinación de los proyectos, se acordó utilizar todo el presupuesto recibido para los proyectos, en los mismos proyectos, sin dedicar parte de esta dotación económica para necesidades del centro ajenas a los proyectos Erasmus+. Esto ha facilitado la gestión, afrontando los imprevistos sin presiones económicas, pero con responsabilidad, y permitiendo la participación de un número de personas en las movilidades sensiblemente mayor al financiado formalmente por el programa. Además, contar con la totalidad del presupuesto, también ha sido fundamental para el éxito de las semanas de movilidad local, pudiendo ofrecer un programa rico en actividades tanto al alumnado y profesorado visitante, como a gran parte de la comunidad escolar del centro.

Unido a este factor, se ha intentado, en todas las movilidades realizadas, contar con la participación del mayor número de personas (alumnado, familiares, profesorado y personal) posible, teniendo en cuenta las características de cada movilidad para que no afectase negativamente a ésta, conllevase un coste extra para la escuela de acogida, o supusiese un gran desequilibrio en relación al alumnado participante de otros centros. Esto ha tenido una clara incidencia positiva en la valoración y aceptación de los proyectos, ya que ha permitido que todas las personas que han mostrado su interés y motivación participar en las movilidades exteriores, hayan podido hacerlo.

Tras la experiencia del primer proyecto realizado, se valoró la idoneidad de realizar las coordinaciones de los proyectos en pareja, de manera que el trabajo de coordinación, que en momentos de la vida del proyecto supone una gran carga, se repartiese, permitiendo también flexibilizar la calendarización de las movilidades, al ser más fácil que al menos una de las dos personas coordinadoras participase en ellas,

mejorando así la calidad de la coordinación y de las actividades y resultados de los proyectos.

Desde las primeras experiencias con socios europeos, se buscó el establecimiento de relaciones de colaboración estables con aquellos con quienes el trabajo había resultado más fluido y de mayor calidad, creando pequeñas redes europeas de desarrollo de proyectos educativos. Esto no ha significado el empobrecimiento de las relaciones con otros socios, pero sí ha permitido contar con socios de confianza en cada asociación nueva iniciada, lo que ha facilitado el desarrollo y seguimiento de los proyectos y un trabajo realmente conjunto en el diseño y evaluación de los proyectos, buscando objetivos y retos comunes.

En relación a la competencia lingüística en inglés, desde el inicio del proyecto de internacionalización del centro se estableció que el conocimiento del idioma, no solo no era un factor de exclusión, sino que se priorizaría la participación de todas las personas, cuidando especialmente la de aquellas que no hablasen inglés o tuviesen un nivel bajo de competencia. Se planteó como prioridad que su experiencia de movilidad fuese positiva, se facilitase su comunicación con el resto del profesorado europeo y, como objetivo secundario, pero igualmente importante, se incentivase su motivación para mejorar su competencia lingüística en inglés, con el fin de promover su implicación en futuros proyectos e iniciativas internacionales. Este criterio se comunicó a toda la comunidad escolar, haciendo especial hincapié en el profesorado y el resto del personal. Para ello se intentó garantizar que, en todas las movilidades participara al menos un docente con bajo nivel de inglés. También se ha cuidado que el nivel de inglés no haya sido un obstáculo para aquellas personas que han querido asumir responsabilidades en la gestión y coordinación de los proyectos, contando siempre con el soporte de compañeros que sí tenían un nivel de competencia lingüística alto. En el caso de la participación de los familiares, su nivel de inglés no se ha tenido en cuenta para su selección, cuidando también de manera especial que esto no supusiese un obstáculo para su decisión de participar. Por otro lado, para la selección de los alumnos sí ha sido uno de los criterios a considerar, aunque su incidencia en la puntuación final era muy baja.

Este fomento de la participación de todas las personas que trabajan en el centro en las movilidades exteriores ha tenido un efecto colateral en organización interna, ya que ha facilitado la organización del gran número de sustituciones que de manera regular son necesarias a consecuencia de un alto número de movilidades. El sentirse parte real de los proyectos, y ser también partícipes en alguna de las movilidades, hace que la

actitud de las y los docentes sea positiva y se integren las sustituciones como parte de su labor docente cotidiana.

La participación educativa de las familias y su implicación en las actividades y movilizaciones (exteriores y locales) de los proyectos ha sido otra de las claves importantes de éxito. Como ya se ha demostrado a través de las Actuaciones Educativas de Éxito, la participación educativa de las familias ha hecho que varios de los impactos del proyecto hayan sido más profundos, que los proyectos, sus actividades y movilizaciones hayan tenido más sentido, generando ilusión y altas expectativas también fuera del contexto escolar, y que la dimensión europea de los proyectos, con lo que aporta a la construcción de una identidad europea, haya tenido eco e impacto a nivel local, dando a conocer las posibilidades del programa Erasmus para las escuelas en sus redes familiares y de amistades.

Relacionado con lo anterior, la decisión de promover la participación de toda la comunidad escolar, en mayor o menor medida, en las movilizaciones locales, ha mejorado la calidad de las mismas, siendo uno de los elementos que el profesorado visitante ha valorado muy positivamente, reconociendo la calidez en acogida y la integración en la comunidad local que esto supone. Además, las actividades organizadas para todo el alumnado de los cursos participantes en los proyectos durante las semanas Erasmus+ locales, ha permitido que todos y todas formen parte de los proyectos europeos, no solo las personas que participan en las movilizaciones exteriores. Esto ha tenido también impacto en la comunidad local, ya que parte de las actividades se han realizado en la Plaza Mayor del municipio, en el Museo de la Ciudad, en el Parque Europa, en el Ayuntamiento, en las instalaciones deportivas municipales, de manera que se ha dado visibilidad a los proyectos, haciendo partícipes, de alguna manera, a los vecinos y vecinas de la localidad.

Finalmente, un factor que ha sido clave para que los proyectos Erasmus+ mejoren el proyecto educativo del centro, es la decisión de llevar a cabo proyectos cuyos principales objetivos estuviesen directamente relacionados con las necesidades y retos del centro, contando con que la dimensión intercultural, lingüística y europea se trabajarían de manera transversal independientemente del tema central de los proyectos.

2. Limitaciones

Las principales limitaciones de esta investigación son las siguientes:

Una de las limitaciones tiene que ver con la falta de resultados relacionados con las dificultades y obstáculos que se han encontrado en el desarrollo de los proyectos Erasmus+, así como con elementos de mejora en relación a su organización y gestión. Esta carencia se ha debido, principalmente, a la vivencia positiva que todas las personas entrevistadas han tenido en su participación en las movilidades. Otro de los factores que ha influido en esta imagen positiva de los proyectos ha sido mi postura y posición en el desarrollo de los mismos, así como el gran número de interacciones motivadoras y generadoras de sentido y cargadas de ilusión que he compartido con las personas participantes en torno a los proyectos y sus posibilidades de transformación. Si bien esto no resta valor a los resultados obtenidos, sí sería necesario, para enriquecer la investigación, poder incidir en futuros estudios en esas dificultades afrontadas, así como en la revisión crítica de ciertas dimensiones de los proyectos, como es el grado de inclusión que se ha conseguido en relación al acceso y la participación.

La segunda limitación está relacionada con la orientación comunicativa de la investigación ya que, debido principalmente a los plazos de entrega y su desajuste con el calendario escolar, la devolución de los resultados a las personas participantes para su revisión se ha realizado de manera informal, y no se ha podido realizar con la totalidad de las personas implicadas en las entrevistas. El diálogo sobre los resultados con todas las personas participantes con las condiciones de espacio y tiempo adecuadas, hubiese dado más rigurosidad a la orientación comunicativa y, por ende, a los resultados.

3. Prospectivas

Las propuestas de nuevas y posibles líneas de investigación surgen, en parte, de las limitaciones ya mencionadas del presente estudio, así como de temas emergentes que han aparecido en el desarrollo del mismo, pero que se alejaban de los objetivos planteados.

Una de las primeras propuestas estaría relacionada con las dificultades y los obstáculos que pueden encontrarse en el desarrollo de proyectos de movilidad Erasmus+ en los centros educativos y cuáles podrían ser las estrategias y las acciones para enfrentarlos. Como se plasmaba en las limitaciones del estudio, este es un tema de estudio de gran utilidad para aquellos centros educativos que se inicien en las

posibilidades de movilidad que ofrece el Programa Erasmus+ y que podría abordarse desde la metodología de estudio de casos.

Una segunda propuesta sería la de ampliar el estudio ya realizado, aumentando los casos de estudio, por un lado, para obtener más evidencias y dar más consistencia a las ya encontradas, y por otro lado, haciéndolo más longitudinal, de manera que incluyese los proyectos y acciones realizados a partir de 2020, así como los impactos y transformaciones fruto de ellos. Esto es especialmente pertinente ya que estos proyectos incluyen dos acciones con movilidades de larga duración (90 días) para alumnos de 4º de secundaria, y el proyecto de acreditación del centro hasta el año 2027, lo que sin duda dará un impulso a las movilidades y las relaciones con otros centros educativos europeos.

En cuanto a los temas específicos cuyo estudio podría ampliarse en posteriores investigaciones, destacan que han mostrado un desarrollo incipiente en el contexto y el período estudiado. Un primer tema sería el desarrollo de la identidad europea y de la competencia europeísta de las personas participantes en las movilidades, que requeriría de un tiempo más prolongado de estudio, para incluir las movilidades de larga duración y una experiencia más extensa en las movilidades como comunidad escolar. Otro tema estaría vinculado con el multilingüismo y la introducción de terceros idiomas en los proyectos, más allá del inglés, como se ha iniciado, en el contexto investigado, a través del italiano. También resultaría interesante ver las repercusiones que ha tenido en otras áreas.

Finalmente, otro de los temas sería el de la inclusión, que supondría profundizar en el análisis del grado de inclusión real que se promueve y se da en la implementación de los proyectos Erasmus+ de movilidad, con el objetivo de garantizar la participación de las personas y colectivos más vulnerables, e independientemente de su procedencia social y cultural, su estatus económico familiar, sin discriminación por sus capacidades diferentes. Esta, además, es una de las prioridades de la Unión Europea: facilitar la equidad y la inclusión, posibilitando el acceso a las acciones del Programa Erasmus+.

REFERENCIAS

- Abalde Paz, E., y Muñoz Cantero, J. (Coords.). (1992). *Metodología cuantitativa vs cualitativa*. Colección I Jornadas de Metodología de Investigación Educativa. Servizo de Publicacions de Universidade da Coruña.
- Adams, A. & Tulasiewicz, W. (1995). *The Crisis in Teacher Education: a European Concern?* Falmer Press.
- Agence Erasmus+ France. (2015). *Dissemination and Impact in Erasmus+ School Projects*. Agence Erasmus+ France.
- Agence Erasmus+ France. (2015). Education & Formation. Rapport d'activité 2015. France.
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework, *OECD*, 187, 1-108.
- Alcaraz-Mármol, G. (2020). Developing intercultural communication in the EFL primary education classroom: Internationalization through virtual team collaboration with eTwinning. *Tejuelo*, 32, 147-170.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56, 57-64.
- Altbach, P. (2004). Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10, 3-25.
- Altbach, P., & de Wit, H. (2015). Internationalization and Global Tension: Lessons From History. *Journal of Studies in International Education*, 19(1), 4-10.
- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. World Conference on Higher Education. UNESCO.
- Altbach, P., & Knight, J. (2007). *The internationalization of higher education: Motivations and realities*. Boston College Center for International Higher Education.
- Altuğ, S., Sezgin, E., & Önal, A. (2019). Does Erasmus+ programme improve the participants' intercultural communicative competence? *International Journal of Educational Studies*, 6(1), 1-17.
- Álvarez, C., y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12.
- Amador, J., y Girbés, S. (2016). Formación y participación decisiva de las familias en los centros educativos. Superando las barreras que dificultan la implicación de la comunidad en la escuela. *Padres y Maestros*, (367), 27. DOI: pym.i367.y2016.005
- Androniceanu, A., Ristea, B. & Uda, M. (2015). Leadership competencies for project based school management success. *Procedia-Social Behav*, 13(182), 232-238.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Angulo, F. y Vázquez, R. (2003). Los Estudios de casos en Educación. Una aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Angulo (Coords.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Aljibe.
- Antúnez, S. (1994). La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación. *Revista de Educación*, 304, 81-111.

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (6ta Ed.). Episteme.
- Arnaiz Sánchez, P. (2019a). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- _____ (2019b). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 41-50.
- Arnal, J. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.
- Arum, S., & van de Water, J. (1992). The need for a definition of international education, in U.S. universities. In C. Klasek (Ed.), *Bridges to the futures: Strategies for internationalization of higher education* (pp. 191–203). Association of International Education Administrators.
- Asenjo, J., y Urosa, B. (2017). El programa de movilidad Erasmus. Un referente en los programas educativos de la Unión Europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, 123–141. DOI: org/10.15366/jospoe2017
- Baker, W. (2020). English as a lingua franca and transcultural communication: rethinking competences and pedagogy for ELT. In C. Hall, & R. Wicaksono (Eds.), *Ontologies of English* (pp. 253-272). Cambridge University Press.
- _____ (2009). The cultures of English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 43(4), 567-592.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Consultores Asociados Servicio Editorial.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184.
- Banks, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. Allyn & Bacon.
- Barba, J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.). *La investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Graó.
- Barba, J., González-Calvo, G., y Barba-Martín, R. (2014). Que la fuerza esté contigo: desvelar el lado oscuro de la investigación en educación. *MAGIS*, 7(14), 125-140.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Barnes, D. (2020). *Evaluating the Impacts of Short-Term Study Abroad: Perspectives of participants, host families, instructors, and Kino Bay Center staff in Spanish Intensive programs at the Prescott College Kino Bay Center*. (Master's Thesis, Prescott College).
- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: a university culture-based framework. *Higher Education*, 1(45), 43-70.
- Barthes, R. (1966). Semántica del objeto. En Fundación Cini, *Arte e Cultura nella civiltà contemporanea*. Conferencia llevada a cabo en Sansoni, Florencia. Fundación Cini.
- Beck, U., Giddens, A., y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. (Trad. Jesús Alborés Rey). Alianza.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalisation at home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 59-72). Springer International.

- Beelen, J., & Leask, B. (2011). Internationalization at home on the move. In Raabe Handbook *Internationalization of European Higher Education*. Raabe Academic Publishers.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 2(20), 107-128.
- Benet-Martínez, V., Lee, F., & Leu, J. (2006). Biculturalism and cognitive complexity: Expertise in cultural representations. *Journal Cross-Cultural Psychology*, 4(37), 386-407.
- Bennett, M. (2004). Becoming interculturally competent. In Wurzel, J. (Ed.). *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*. Newton.
- Berti, M., & Costa, V. (13 de marzo de 2009). *The Ancient Library at Alexandria: A Model for Classical Scholarship in the Age of Million Book Libraries*. Proceedings of the International Symposium on the Scaife Digital Library. Council on Libraries and Information Resources, Lexington, Kentucky.
- Blázquez, J. (2001). La Academia de Atenas como foco de formación humanística para paganos y cristianos. Los casos de Juliano, Basilio y Gregorio Nacianceno. *Gerión*, 19, 595-628.
- Bolívar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. En J. Valle, y J. Manso (Dir.) *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*, (pp. 15-29). Narcea.
- _____ (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- _____ (2004). Formación permanente del profesorado y desarrollo del currículum. *Revista Colombiana de Educación*, 47, 57-73.
- _____ (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. La Muralla.
- _____ (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Síntesis.
- _____ (1993). Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción. *Revista de Innovación Educativa*, (2), 13-22.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Pérez-García, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(2), 106-112.
- Bolívar, A., Fernández, M., y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(6), 1-27
- Bolívar, A., López Yáñez, J., y Murillo, F. (2016). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes*, (14), 15-60.
- Bond, S. (2003). *Untapped Resources: Internationalization of the Curriculum and Classroom Experience: A Selected Literature Review*. Canadian Bureau for International Education.
- Bonell, L. (2016). *La promoción de la participación educativa de las familias en la escuela desde una perspectiva transformadora: un estudio de casos*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid).
- Bonell, L., y Ríos, O. (2014). Participation and family education in school: Successful educational actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177-191.

- Brandi, M. (2006). The historical evolution of highly qualified migrations. *Studi Emigrazione*, 156(XLI).
- Brooke, G. (1994). My personal journey toward professionalism. *Young Children*, 49(6), 69-71.
- Brown, M., Gómez, A., y Munté, A. (2013). Procesos dialógicos de planificación de los servicios sociales: el proceso de cambio en los barrios de La Milagrosa y La Estrella (Albacete). *Scripta Nova*, 427(17).
- Brown, T., Johnson, W., Colligan, F., & Fulbright, J. (1966). The Fulbright Program: A History. *AAUP Bulletin*, 52(2), 252.
- Byram, M. (2012). A note on internationalization, internationalism and language teaching and learning. *Language Learning Journal*, 40(3), 375-381.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byrnes, D. (2001). Travel Schooling: Helping Children Learn through Travel. *Childhood Education*, 77(6), 345-350.
- Callealta, L., Donoso, M., y Camuñas, N. (2020). El docente en la actualidad: competencias y formación inicial como ejes prioritarios en su construcción identitaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 25(13), 84-98.
- Caisse, S. (2016). Incorporating Host Families in Foreign Exchange Learning. *Tri-TESOL*, 79-84.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carlson, J., & Widaman, K. (1988). The effects of study abroad during college on attitudes toward other cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 12(1), 1-17.
- Carretero, M., y Pérez, M. (2012). Competència En Autonomia I Iniciativa Personal». *Revista Catalana De Pedagogia*, (7), 163-172.
- Casella, R. (1997). *Popular Education and Pedagogy in Everyday Life: The Nature of Educational Travel in the Americas*. (Tesis Doctoral, Syracuse University).
- Castanedo, J., y Capllonch, M. (2018). Participación de familias en Educación Física. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 304-334.
- Castiglioni, I. (2012). *Intercultural learning of hosting families*. Fondazione Intercultura.
- Ceballos, N., y Saiz-Linares, Á. (2021). Autonomía escolar al servicio del éxito educativo para todos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(29), 1-24.
- Ceballos, N., y Saiz-Linares, Á. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula Abierta*, 49(2), 151-158.
- Cebreiro López, B., y Fernández Morante, M. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador Mata, J. Rodríguez, y A. Bolívar Botía, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Aljibe.
- Ceylan, G. (2018). Results of the evaluation of the improvement on the quality of education by supporting professional development of staff of school and adult education. In A. Rybińska (Ed.), *Evidence-based approach in Erasmus+* (pp. 128-137). FRSE Publications.

- Clark, B. (1983). *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press.
- Codina, L.I. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas
- Codina, L.I. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Pompeu Fabra.
- Cogan, J. (1998). Internationalization through Networking and Curricular Infusion. In J. Mestenhauser & B. Elligboe (Eds.). *Reforming higher education curriculum: Internationalizing the campus*. Oryx Press.
- Cojocar, F. (2018). Developing (new) language skills through student mobility - the impact of an Erasmus+ experience. *Journal of Educational Sciences*, 37(1), 53-65.
- Comisión Europea. (2020). *Erasmus+ Guía del Programa* (Vol.3).
- Comisión Europea. (2013). Un nuevo concepto de educación: invertir en las aptitudes para lograr mejores resultados socioeconómicos. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 58-64.
- Comisión Europea. (2016). *ERASMUS+. Guía del Programa*. (Versión 2).
- Comisión Europea. (2001). *Guía de los programas y las acciones*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Cooper, K., & Olson, M. (1996). The multiple "I's" of teacher identity". In M. Kompf, W. Bond, D. Dworet, & R. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers + professionalism, identities and knowledge* (pp.78-89). Falmer Press.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1997). Communication for learning across cultures. In D. McNamara & R. Harris (Eds.). *Overseas students in higher education: Issues in teaching and learning* (pp. 76-90). Routledge.
- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H., & Wächter, B. (2001). *Internationalisation at home: A position paper*. EAIE.
- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 216-247). Macmillan.
- Cushner, K., & Karim, A. (2004). Study abroad at the university level. In D. Landis, J. Bennett & M. Bennett. (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 289-308). SAGE Publications.
- Członkowska-Naumiuk, M., Smolarczyk, R. (2015). *Erasmus in Poland in the academic year 2013/14*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Chaseling, M. (2001). Homestay: A home away from home. In P. Bodycott & V. Crew (Eds.), *Language and cultural immersion: Perspectives on short term study and residence abroad* (pp. 113-122). Hong Kong Institute of Education.
- Chen, G., & Starosta, W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, (3), 1-15.
- Cheney, R. (2001). Intercultural business communication, international students, and experiential learning. *Business Communication Quarterly*, 64(4), 90-104.
- Damkuvienė, M., Valuckienė, J., & Balčiūnas, S. (2017). *Impact and sustainability of the Erasmus+ Programme Key Action 1 mobility projects for school education staff. Research report 2017*. Education Exchanges Support Foundation. Vilnius.

- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S., & Heiling, J. (2005). Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42), 1-51.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Day, Ch., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Deal, T., & Peterson, K. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey Bass.
- Deardorff, D., & van Gaalen, A. (2012). Outcomes assessment in the internationalization of higher education. In D. Deardorff, H. de Wit, J. Heyl & T. Adams (Eds.), *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 167-189). SAGE.
- Deardorff, D. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE.
- Dedee, L., & Stewart, S. (2003). *The effect of student participation in international study*. *Journal of Professional Nursing*, 19(4), 237-242.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. SAGE.
- Denzin, N. (1994). Evaluating qualitative research in the post structural moment: the lessons James Joyce teaches us. *Qualitative Studies in Education*, 7(4), 295-308.
- _____ (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company.
- Delgado, L. (2017). La adecuación de la formación del profesorado al plurilingüismo multitarea. *Revista de didáctica*, 9, 66-81.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Company.
- Dewey, J. (1933). *How we think: An statement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath and Company.
- _____ (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, (54), 77-80.
- Diario Oficial de la Unión Europea. (30 de diciembre de 2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).
- Díaz, S., Porras, C., y Mendoza, V. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, 75, 1-26.
- Díez-Palomar J., Kanes C. (2012). *Family and community in and out of the classroom: Ways to improve mathematics achievement*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Díez-Palomar, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: The role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184–196.
- Dolby, N., & Rahman, A. (2008). Research in international education. *Review of Educational Research*, 78(3), 676-726.
- Dombi, J. (2011). English as a lingua franca in intercultural communication. Bulletin of the Transilvania University of Braşov. Series IV: Philology and Cultural Studies, 1(4), 183-186.

- Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En Rafael Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (2^{da} Ed., pp.275-292). La Muralla.
- Douglas, C., & Jones-Rikkers, C. (2001). Study Abroad Programs and American Student World mindedness. *Journal of Teaching in International Business*, 13, 55-66.
- Doyle, G. (2011). *Making a difference. Study of the impact of learning mobility: Lifelong Learning Programme in Ireland*. FIMCI.
- Egan, K. (1992). *Imagination in Teaching and Learning: The Middle School Years*. University of Chicago Press.
- Elizondo, A. (2001). *La Nueva Escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. Paidós.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute.
- Enders, J., & Teichler, U. (2006). Academics' view of teaching staff mobility: the Erasmus experience revisited. In A. Welch (Ed.), *The Professoriate: Profile of a Profession* (pp. 97-132). Springer.
- Epstein, J. (1991). Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement. In S. Silvern (Ed.), *Literacy through family, community and school interaction* (pp. 261-276). JAI Press.
- Epstein, J., Coates, L., Clark, K., Sanders, M., & Simon, B. (1997). *School, family and community partnerships. Your handbook for action*. Corwin Press.
- Escudero, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar*, 101-138.
- Escudero, J. (2002). *La reforma de la reforma: ¿Qué calidad para quiénes?* Ariel.
- European Commission. (2022). *Movilidad para alumnos y personal de educación escolar*. Consultado el 26 de julio de 2022.
- European Commission. (2020). *Erasmus+ Annual Report 2019*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2013). LLP Guide 2013. Part IIa. Sub-Programmes and Actions.
- European Commission. (2012). Final INCLUD-ED Report. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Universitat de Barcelona.
- European Commission. (2011). Report from the commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the Regions.
- European Commission. (2009). Green Paper. Promoting the learning mobility of young people. EUR-OP.
- European Parliament. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*.
- Fairchild, H. (1970). *Dictionary of Sociology*. Philosophical library.
- Fernández Batanero, J., y Hernández, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre Educación*, (24), 83-102.
- Field, J. (1998). *European dimensions: education, training, and the European Union*. J. Kingsley Publishers.

- Fielding, M., & Vidovich, L. (2016). Internationalization in Practice in Australian Independent Secondary Schools: A Global-local Nexus? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 148-162.
- Finlay, L. (2008). *Reflecting on 'Reflective Practice', UK: Practice-based Professional Learning Centre*. The Open University.
- Flecha, A. (2012). Family Education Improve Student's Academic Performance: Contributions from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 301-321. DOI:10.4471/remie.2012.16
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Included. *Cultura y Educación*, 21(2), 183–196.
- Flecha, J., y Torrego, L. (2012). Aprendizaje dialógico y transformaciones sociales: más allá de los límites. *Lenguaje y Textos*, 36, 15-24.
- Flecha, R. (Ed.). (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer.
- Flecha, R., Vargas, J., y Dávila, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación WORKALÓ. *LanHarremanak*, 11(11), 21-34.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fligstein, N. (2008). *Euroclash. The EU, European Identity, and the Future of Europe*. Oxford University Press.
- Fontana, A., & Frey, J. (2005). The interview. From neutral stance to political involvement. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 693–727). SAGE.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Fondo de Cultura Económica.
- Freedman, K. (1998). Culture in curriculum: Internationalizing learning by design. In J. Mestenhauser & B. Ellingboe (Eds.), *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus* (pp. 40-52). The Oryx Press.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo Veintiuno Editores.
- Fricke, M. (2017). *Injusticia testimonial. El poder y la ética del conocimiento*. (Trad. Ricardo García Pérez). (Obra original publicada en 2007). Herder.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. The depths of educational reform*. Falmer Press.
- _____ (1992). *Successful school improvement. The implementation perspective and beyond*. Open University Press.
- _____ (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* Teachers College Press.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31-85.
- _____ (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.
- Gairín, J., & Rodríguez Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *EDUCAR*, 1(47), 31-50.
- Gareis, R., & Huemann, M. (2000). *Project Management Competences in Project-Oriented Organization*. University of Economics and Business Administration.

- García, C., Ruiz, L., y Comas, M. (2019). Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 144-168. DOI: 10.17583/remie.2019.4188
- García, C., Martín, N. y Sampé, M. (2012). La Implicación y la participación de las familias: elementos clave para la mejora del aprendizaje en los centros educativos con alumnado inmigrante. *Indivisa*, (13), 192–212.
- García Yeste, C., Ferrada, D., & Ruiz, E. (2011). Other women in research: overcoming social inequalities and improving scientific knowledge through the inclusion of all voices. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 284–294.
- Gareis, R., & Huemann, M. (2000). *Project Management Competences in Project-Oriented Organization*. Projekt management Group.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 4(38), 915-945.
- Gebregergis, W., Desbele, M., Gebretinsae, D., & Tesfamariam, A. (2020). The Predicting Effects of Self-Efficacy, Self-Esteem and Prior Travel Experience on Sociocultural Adaptation Among International Students. *Journal of International Students*, 2(10). 339-357. Doi: 10.32674/jis.v10i2.616 ojed.org/jis
- Gee, J. (2001) Identity as an analytic lens for research in education. In Secada, W. *Review of research in education*, (pp. 99-125). American Educational Research Association.
- Ghaye, T. (2000) Into the reflective mode: bridging the stagnant moat. *Reflective Practice*, 1(1) 5-9.
- Giddens, A. (1995). Modernidad e Identidad del Yo. El Yo y la Sociedad en la Época Contemporánea. Península.
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales*, 7(13), 40-62.
- Gimeno, J. (2001). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Girbés, S., Gairal, R., y Torrego, L. (2019). Participación de mujeres gitanas y marroquíes en la formación de familiares: beneficios educativos y psicosociales, *Cultura y Educación*, 4(31), 766-779. DOI: 10.1080/11356405.2019.1656487
- Glatzer, R. (1993). La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos. En J. Gairín y S. Antúnez. (Coords.), *Organización escolar: nuevas aportaciones* (pp.505-540). Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Gmelch, G. (1997). Crossing Cultures: Student Travel and Personal Development. *International Journal of Intercultural Relations*, 21(4), 475-490.
- Gobierno Vasco. (2012). *Evaluación diagnóstica. Competencia para la autonomía e iniciativa personal: marco teórico*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez, J. (2004). Metodología comunicativa crítica. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Gómez, A. y Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. XXI. *TESI*, 10(3), 103-118.

- Gómez, A., y Holford, J. (2010). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 21–29.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. El Roure.
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245.
- Gómez, A., Siles, G., y Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 36-57.
- Gómez, J., & Vargas, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review*, 73, 559-590.
- González, V. (2016). *De la formación permanente del profesorado a la formación dialógica de la comunidad: análisis de una tertulia pedagógica comunitaria*. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid).
- González, M., y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: Teoría y procesos de desarrollo*. Humanitas.
- Goodson, I. (1995). *The Making of Curriculum: Collected Essays*. (2th Ed.). Falmer.
- Guba, E., y Lincoln Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin N., Lincoln Y., (Eds.). *Manual de investigación cualitativa, paradigmas y perspectivas en disputa Vol. 2*, (pp. 38-78.). Gedisa.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1990). *Fourth generation evaluation*. (2a Ed.). SAGE.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3a Ed.) (pp. 148-165). Akal.
- Gümüs, S., Gök, E., & Esen, M. (2019). A Review of Research on International Student Mobility: Science Mapping the Existing Knowledge Base. *Journal of Studies in International Education*, 5(4), 495-517.
- Green, W., & Whitsed, C. (2013). Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalization of the curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education*, 2(17), 148-164.
- Greenwald, R., Hedges, L., & Laine, R. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66, 361-396.
- Grushka, K., Hinde-McLeod, J., & Reynolds, R. (2005) Reflecting upon reflection: theory and practice in one Australian university teacher education program. *Reflective Practice*, 6(1), 239-246.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Beacon.
- Halpern, S. (1969). *The Institute of International Education: A history*. (Doctoral dissertation, Columbia University).
- Hamel, J., Dufour, S., & Fortin, D. (1993). *Case study methods*. SAGE.
- Harari, M. (1992). Internationalization of the curriculum. In C. Klasek (Ed.), *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education* (pp.52–79). Association of International Education Administrators.
- Harari, M. (1981). *Internationalizing the curriculum and the campus: Guidelines for AASCU institutions*. American Association of State Colleges and Universities.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (2010). *Second International Handbook of Educational Change*. Springer.
- Hargreaves, A. (2001). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Continuum.
- Heidemann, T. (2003). Organiskskoleudviklingogværdibaseretledelse. In M. H. Petersen, & M. Hermansen (Eds.), *Ledelseafskolerogpædagogiskeinstitutioner – er det management?* (pp. 133–149). ForlagetKlim.
- Heidemann, T. (1999). *Forskelleskaberforandring: internationaliseringogskoleudvikling*. KroghsForlag.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta Ed.). McGraw-Hill.
- Herrero, C., & Brown, M. (2010). Distributed cognition in community-based education. *Revista de Psicodidáctica*, 2(15), 253–268.
- Holm-Larsen, S., Ledstrup, M., & Stampe, L. (2002). *Udblikogindblik: Internationaliseringifolkeskolen*. KroghsForlag.
- Hord, S. (1987). *Evaluating Education all innovation*. Croom Helm.
- Huber, G. (1991). A theory of the effects of advanced information technologies on organizational. Design, intelligence, and decision making. *Academy of Management Review*, 15, 47-71.
- Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory. Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram.
- Icart, M., Fuentelsaz C., y Pulpón, A. (2006). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina*. Universitat de Barcelona Edicions.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Octaedro.
- _____ (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- _____ (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Jackson, J. (2008). Globalization, internationalization and short-term stays abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 349–358.
- Joyce, B. (Dir.). (1990). *Changing school culture through staff development. 1990 ASCD Yearbook*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kemmis, S. & Fitzclarence, L. (1991). *Curriculum Theorising: Beyond Reproduction Theory*. Deakin University.
- Kennedy, K. (1995). Developing a curriculum guarantee for overseas students. *Higher Education Research and Development*, 14(1), 35-46.
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the Self*. Indiana University Press.
- Khalil U., Kalim, A. & Abiodullah, M. (2013). Creating Professional School Culture Through Professional Development Of Educational Leadership. *Far East Journal of Psychology and Business*, 5(12), 34-54.
- Killick, D. (2011). *Students as global citizens: Being and becoming through the lived-experience of international mobility*. (Ph.D. Thesis, Leeds Beckett University).

- King, R., & Ruiz-Gelices, E. (2003). International student migration and the European "year abroad": effects on European identity and subsequent migration behaviour. *International Journal of Population Geography*, 9(3): 229-252.
- Kitsantas, A. (2004). Studying Abroad: The Role of College Students' Goals on the Development of Cross-Cultural Skills and Global Understanding. *College Student Journal*, 38, 441-452.
- Knapp, K., & Meierkord, C. (2002). *Lingua franca communication*. Peter Lang.
- Knight, J. (2012). Concepts, rationales and interpretative frameworks in internationalization of higher education. In D. Deardorff, H. de Wit, J. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 27–42). SAGE Publications.
- _____ (2012a). Five Truths about Internationalization. *International Higher Education*, (69), 4-5.
- _____ (2012b). Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education* 1(7), 20-33.
- _____ (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, 33(3), 2-3.
- _____ (1994). Internationalization: Elements and checkpoints. *CBIE Research*, 7, 1-15.
- Knight, J., & de Wit, H. (1997). *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. European Association for International Education.
- _____ (1995). *Strategies for internationalization of higher education: historical and conceptual perspectives*. EAIE.
- Koh, A., & Kenway, J. (2012). Cultivating National Leaders in an Elite School: Deploying the Transnational in the National Interest. *International Studies in Sociology of Education*, 22(4), 333–351.
- Knight, S., & Schmidt-Rinehart, B. (2002). Enhancing the homestay: Study abroad from the host family perspective. *Foreign Language Annals*, 35(2), 190-201.
- Kolasa, J. (1962). International intellectual cooperation (the league experience and the beginnings of UNESCO). Wrocław.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Prentice Hall.
- Kougioumtzis, K., & Patriksson, G. (2009). School-based teacher collaboration in Sweden and Greece: formal cooperation, deprivatized practices and personalized interaction in primary and lower secondary schools. *Teachers and Teaching*, 15(1), 131-154. DOI: 10.1080/13540600802661352.
- KPMG Baltics OÜ. (2017). *National Report on the Implementation and Impact of Erasmus+ in Estonia*. Swiss Organization KPMG International Cooperative.
- Kruse, S., & Seashore, K. (2009). *Building Strong School Cultures: A Guide to Leading Change*. Corwin Press.
- Krzaklewska, E., & Krupnik, S. (2008). The role of the Erasmus Programme in enhancing intercultural dialogue. Presentation of the results from the Erasmus Student Network Survey 2007. *Global University Network for Innovation* (6), 1-18.

- Kugiejko, M. (2016). The Erasmus Plus Program as a factor to international cooperation in schools: a case study. *Problems of Education in the 21st Century*, (71), 44-52.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- LACE. (2013). Los estudios de caso. Universidad de Barcelona.
- _____ (1999). Introducción al estudio de caso en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
- Angulo Rasco, F. y Vázquez Recio, R. (2003). Los Estudios de casos en Educación. Una aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Angulo (Coords.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Archidona: Aljibe.
- Lander, R. (1994). Management of change and innovation. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp.3597-3603). Pergamon Press.
- Angulo Rasco, F. y Vázquez Recio, R. (2003). Los Estudios de casos en Educación. Una aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Angulo (Coords.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Archidona: Aljibe.
- Langley, C., & Breese, J. (2005). Interacting sojourners: A study of students studying abroad. *The Social Science Journal*, 42(2), 313–321.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- LaTorre, E. (2011). Lifelong Learning through Travel. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78(1), 17-19.
- Latorre, A., Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- Laubscher, M. (1994). *Encounters with Difference: Student Perceptions of the Role of Out-of-Class Experiences in Education Abroad*. Praeger.
- Lauring, J., & Selmer, J. (2010). Is university internationalization bad for performance? Examining two different types of diversity. *International Journal of Educational Research*, 49(4-5), 161-171.
- Leask, B. (2013). Internationalizing the curriculum in the disciplines – Imagining new possibilities. Special issue, Internationalization of the curriculum and the disciplines. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 103–118.
- _____ (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205–221.
- Leask, B., Beelen, J., & Kaunda, L. (2013). Internationalization of the curriculum: international approaches and perspectives. In H., de Wit, L. Hunter, L. Johnson, & H. van Liempd, *Possible futures the next 25 years of the internationalization of higher education* (pp.187-205). EAIE.
- Lecompte, M., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. (2a Ed.). Academic Press.
- Lee, C., Therriault, D., & Linderholm, T. (2012), On the Cognitive Benefits of Cultural Experience: Exploring the Relationship between Studying Abroad and Creative Thinking. *Appl. Cognit. Psychol.*, 26, 768-778.
- Leithwood, K., & Aitken, R. (1995). *Making School Smarter: a system for monitoring school and district progress*. Corwin Press.

- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions Fostering Organizational Learning in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243–276.
- Leithwood, K., & Louis, K. (1998). *Organizational learning in schools*. Swets & Zeitlinger.
- Leroy, W. (2012). *Consulting cultural informants: A look at the extent to which students use informants and other strategies to learn from their international experience* (Master's Thesis, SIT Graduate Institute).
- Lincoln, Y. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- López, J., y García, F. (2005). La universidad en su 917º aniversario: de la academia platónica al espacio europeo de enseñanza superior. *Anales de Derecho*, 23, 203-224.
- Luca de, C (2009). Implicaciones de la Formación en la Autonomía del Estudiante Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 901-922.
- Luo, J., & Jamieson-Drake, D. (2013). Examining the Educational Benefits of Interacting with International Students. *Journal of International Students*, 3(2), 85–101.
- Luxon, T., & Peelo, M. (2009). Internationalization: Its implications for curriculum design and course development in UK higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1), 51-60.
- Mackenzie, P. (2010). School choice in an international context. *Journal of Research in International Education*, 9(2), 107-123.
- Maidstone, P. (1995). *International literacy: A paradigm for change. A manual for internationalizing the post-secondary curriculum*. Province of British Columbia. Ministry of Skills, Training and Labour.
- Malet Calvo, D. (2017). Globalización e internacionalización educativa. Una historia institucional del Programa ERASMUS 1987-2014. *LerHistória*, 71, 75-100.
- Mapp, S. (2012). Effect of short-term study abroad programs on students' cultural adaptability. *Journal of Social Work Education*, 48, 727– 737.
- Marangell, S., Arkoudis, S., & Baik, C. (2018). Developing a host culture for international students: What does it take? *Journal of International Students*, 8(3), 1440-1458.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Marín, G. (2014). Plurilingüismo en la educación del siglo XXI. *Enclave docente*, 5, 1-60.
- Markopoulos, A. (2013). In search for 'Higher education' in Byzantium. *Zbornikradova Vizantoloskog Instituta*, 50(1), 29-44.
- Martínez, J. (2004). *What is international education?* Centro UNESCO de San Sebastián.
- Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En J. Martínez Rodríguez. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp.57-68). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Martínez, B., y Niemela, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Educación y Pedagogía*, 22(56), 69–78.

- Martínez Miguélez, M. (2006). La Investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología. IIPSI*, 1(9), 123-146.
- _____ (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- _____ (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Trillas.
- Martínez Scott, S. (2014). *La Educación para el desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura educación para la paz y la igualdad*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid).
- Martyniuk, C. (1994). *Positivismo, hermenéutica y los sistemas sociales*. Biblos.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Rafael Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (2^{da} Ed., pp.329-366). La Muralla.
- Mazziotta, A., Rohmann, A., Wright, S., De Tezanos-Pinto, P., & Lutterbach, S. (2015). (How) does positive and negative extended cross-group contact predict direct cross-group contact and intergroup attitudes? *European Journal of Social Psychology*, 45, 653–667.
- McCabe, L. (2001). Globalization and internationalization: The impact on education abroad programs. *Journal of Studies in International Education*, 5, 138–145.
- _____ (1994). The development of a global perspective during participation in semester at sea: A comparative global education program. *Educational Review*, 46(3), 275-286. DOI: 10.1080/0013191940460305.
- McCann, G., & Finn, P. (2006). *Identifying the European dimension in citizenship education*.
- McCormick, C., & Pressley, M. (1997). *Educational psychology: Learning, instructions, assessment*. Longman.
- McGill, P., & Matross, R. (2013). Internationalization Revisited, Change. *The Magazine of Higher Learning*, 2(45), 28-34.
- McGowan, L., & Phinnemore, D. (2015). *A Dictionary of the European Union*. Taylor & Francis.
- McIntyre, D. (2004) Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In J. Calderhead & P. Gates, *Conceptualising Reflection In Teacher Development* (pp. 39-53). Routledge.
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.
- Medina, A. (1990). Innovación curricular: la elaboración del proyecto educativo de centro. En J. López Yáñez y B., Bermejo (Coords.), *Jornadas de estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas* (pp.603-647). GID.
- Melucci, A. (1996). Markets, the State and Community. Oxford. Oxford University Press. In G. Delanty, Comunidad, educación ambiental y ciudadanía. Graó.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Mestenhauser, J, & Ellingboe, B. (2005). Leadership knowledge and international education. *International Educator*, 14(6), 36–43.
- Mestenhauser, J. (2002a). In search of a comprehensive approach to international education: a systems perspective. In W. Grunzweig & N. Rinehart (Eds.), *Rockin'in red square: Critical approaches to international education in the age of cyberculture* (pp. 165-202). Lit Verlag.

- Mestenhauser, J. (2002b). The utilization of foreign students in internationalization of universities. In S. Bond & C. Bowry (Eds.), *Connections and complexities: The internationalization of higher education in Canada* (pp. 13-27). University of Manitoba. Centre for Higher Education Research and Development.
- Mestenhauser, J. A. (2000). Missing in action: Leadership for international and global education for the twenty-first century. In L. Barrows (Ed.), *Internationalization of higher education: An institutional perspective. Papers on higher education* (pp. 23–63). UNESCO.
- Mestenhauser, J. (1998). Portraits of an international curriculum: An uncommon multidimensional perspective. In J. Mestenhauser & B. Ellinboe (Eds.), *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus* (pp. 3-39). The Oryx Press.
- Miles, M. (1964). Educational Innovation: resources, strategies and unanswered questions. *American Behavioral Scientist*, 7(6), 10-14.
- Ministerio de Educación. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. CREADE.
- Mitchell, K. (2012). Student mobility and European Identity: Erasmus Study as a civic experience? *Journal of Contemporary European Research*, 8(4), 490-518.
- Molina, S., Gatt, S., Puigdelívol, I. (2010). Mead's contributions to learners' identities. *Revista de Psicodidáctica*, 2(15), 223–238.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. DOI:
- Molu, F., Başman, M., Eryiğit, D., Tunç, B. & Yaman, G. (2014). Intercultural education and incoming-outcoming of Erasmus student study exchange: Marmara university students. *International Journal for 21st Century Education*, 1, 21–33.
- Mouton, W. (2002). Experiential Learning in Travel Environments as a Key Factor in Adult Learning. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 69(1), 36-42.
- Muela Plaza, A. (2014). Competencias del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato. Construyendo desde las estrategias de Aprendizaje. *INFAD*, 7(1), 185-191.
- Murillo, J., e Hidalgo, N. (2019). Aportaciones de TALIS 2018 al conocimiento de las prácticas docentes socialmente justas en algunos países de Iberoamérica. *Revista e-Curriculum*, 3(17), 852-879.
- Mutch, C., & Collins, S. (2012). Partners in learning: Schools' engagement with parents, families, and communities in New Zealand. *School Community Journal*, 22(1), 167– 187.
- Neave, G. (2001). The European Dimension in Higher Education: An Excursion into the Modern Use of Historical Analogues. In J. Huisman, P. Maassen & G. Neave (Eds.), *Higher Education and the Nation State. The International Dimension of Higher Education* (pp. 13-73). El Sevier.
- Nicholls, A. (1983). *Managing educational innovations*. Allen & Unwin.
- Niemelä, S. (2016). *Impact and Sustainability of the Erasmus+. Program Key Action 1 Mobility Projects for School Education Staff*. Finnish National Report.
- Nordhagen, I., & Malin Dahle, M. (2017). *National report on the implementation and impact of Erasmus+ in Norway*. Ideas2Evidences.
- Night, J. (2012) Student mobility and internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 1(7), pp.20-33.

- Nolan, R., & Hunter, F. (2012). Institutional strategies and international programs: Learning from experiences of change. In D. Deardorff, H. de Wit, J. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 131–146). SAGE Publications.
- Norman, R. (2000). *Cultivating Imagination in Adult Education*. [Sesión de conferencia]. Adult Education Research Conference. Castlegar, British Columbia, Canada.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- OECD. (2018). Changing interests and sustained knowledge in the TALIS 2018 framework. *Teaching in Focus*, 24, 2-6.
- OECD (2010). *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Office for Official Publications of the European Union. DOI: 10.2766/63494
- Onestini, C. (1996). Intercultural education within european education programmes. *European Journal of Intercultural Studies*, 6(3), 49-53.
- Orde vom, H. (2016). Perspectivas sobre identidad. *Television*, 29, 6-9.
- Orden 2453/2018, de 25 de julio, de la Consejería de Educación e Investigación, que regula la formación permanente, la dedicación y la innovación del personal docente no universitario de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 184, de 3 de agosto de 2018, pp.46-60.
- Osler, A. (2012). Citizenship Education and Diversity. In J.A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*, (Vol. 1, pp. 353-361). SAGE.
- Paige, R., Cohen, A., Kappler, B., Chi, J. & Lassegard, J. (2002). *Maximizing study abroad: A student guide to strategies for language and culture learning and use*. Center for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota.
- Parlamento europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2006/962/CE, pp.10-18.
- Patrick, K., & Dotsika, F. (2007). Knowledge sharing: developing from within. *The Learning Organization*, 5(14), 395-406.
- Papatsiba, V. (2006). Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna process. *Comparative Education*, 42(1), 93–111.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.
- Peck, B. (1997). *Teaching and Educating for a New Europe: a Challenge for the Countries of the European Union*. Nova Science Publishers.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1997). *The Learning Company*. McGraw-Hill.
- Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. La Muralla.
- _____ (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Polit, D., y Hungler, B. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud*. (5^{ta} Ed.). McGraw-Hill.

- Poyato, F. (2016). *Concepciones y motivaciones sobre la profesión docente en la formación inicial del profesorado de ciencias de enseñanza secundaria*. (Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba).
- Preuss, U. (1995). Problems of a Concept of European Citizenship. *European Law Journal*, 3(1), 267-281.
- Puig, J., y Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Alianza.
- Quezada, R. (2010). Internationalization of teacher education: Creating global competent teachers and teacher educators for the twenty-first century. *Teaching Education*, 21(1), 1-5.
- Ramis, M., & Krastina, L. (2010). Cultural intelligence in the school. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 239–252.
- Rashdall, H. (1985). The universities of Europe in the Middle Ages. En Luis Jiménez Moreno (Ed.), *La Universidad Complutense Cisneriana: Impulso filosófico, científico y literario, siglos XVI y XVII* (p.49). Editorial Complutense.
- 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. *Diario Oficial de la Unión Europea*, núm. 394, pp.5-9.
- Rennick, J. (2015). Learning that makes a difference: Pedagogy and practice for learning abroad. *Teaching and Learning Inquiry. The ISSOTL Journal*, 3, 71-88.
- Relancio, A. (2007). Las universidades medievales. En *Ciencia y Cultura en la Edad Media* (pp. 327-353). Fundación Canaria Orotava de Historia de la Ciencia.
- Ridder-Symoens, H. (1996). A history of the university in Europe. Universities in the Middle Ages (Vol. II). The Cambridge University Press.
- _____ (1992). *A history of the university in Europe. Universities in the Middle Ages* (Vol. I). The Cambridge University Press.
- Rivas, J.I. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual. *Educar*, 2003, 31, 109-119.
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrical*, 73, 417- 458.
- Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review*, 94(2), 247–252.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- _____ (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Romberg, T., & Price, G. (1983). Curriculum implementation and staff development as cultural change. En G. Griffin (Ed.), *Staff Development* (pp. 154-184). NSSE.
- Rubin, H. (2009). *Collaborative Leadership: Developing Effective Partnerships for Communities and Schools*. Corwin Press.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and change: Developing involvement and understanding*. Milton Keynes.
- Ruiz Corbella, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: el necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Fuentes*, 14, 85-104.

- Ruiz Olanbuénaga, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. (4^{ta} Ed.). Universidad de Deusto.
- Russell, B. (2006). *Research methods in anthropology*. Rowman & Littlefield Pub.
- Sabino, C. (2002). *El proceso de investigación*. Panapo.
- Sahlin, S. & Styf, M. (2019). Internationalization as an internal capacity builder for school improvement: a case study. *International Journal of Leadership in Education*, 24(1), 1-22.
- Sánchez de Horcajo, J. (1991). *Escuela, sistema y sociedad*. Libertaria.
- Sánchez, A., Reyes, F. & Villarroel, V. (2016) Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 347-367. DOI: 10.4067/S0718-07052016000400019
- Sánchez-Tarazaga, L., (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of supranational policies of education*, 5, 44–67.
- Santamaría-Cárdaba, N., Torrego, L., y Ortiz, R. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, (32), 177-192. DOI: 10.15366/tp2018.32.013
- Santos dos, J. (2018). Internacionalización de la educación superior: redefiniciones, justificativas y estrategias. *Espaço Pedagógico*, 1(25), 168-189.
- Sautú, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Savignon, S. (1991). Communicative language teaching state of the art. *TESOL Quarterly*, 2(25), 261-277.
- Scheerens, J. (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Office for official publications of the European Union.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schratz, M. (2010). What is a "European teacher"? In O. Gassner, L. Kerger, & M. Schratz. (Eds.). *The first ten years after Bologna* (pp. 97–102). Editura Universitatii din Bucuresti.
- Schoorman, D. (2000). What really do we mean by internationalization? *Contemporary Education*, 71(4), 5-7.
- Seidlhofer, B. (2011) *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford University Press.
- Sen, A. (14 de marzo de 1999). *Invertir en la infancia: Su papel en el desarrollo* [Sesión de conferencia]. Conferencias Magistrales Banco Interamericano de Desarrollo. Paris, Francia.
- Sennett, J. (2007). La evolución de la movilidad académica en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 361-399.
- Serrano, M., Díez-Palomar, J., y Guasch, M. (2018). Análisis de las características de la formación de familiares con colectivos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 35–54.
- Servicio español para la Internacionalización de la Educación. (2019). Guía de solicitud Erasmus+ Convocatoria 2019. Proyectos de movilidad para el aprendizaje Acción Clave 1 (KA1). Educación Escolar-KA101. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. SEPIE.

- Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Information for Education*, 22, 63-75.
- Sieber, P., & Mantel, C. (2012). The Internationalization of teacher education: An introduction. *Prospects*, 42(1), 5-17. DOI: 10.1007/s11125-012-9218-x.
- Sigalas, E. (2010). Cross-border mobility and European identity: The effectiveness of intergroup contact during the Erasmus year abroad. *European Union Politics*, 11(2), 241–265.
- Simons, H. (1989). Ethics of Case Study in Educational Research and Evaluation. En Burgess, R.G. (Ed.), *The ethics of educational research* (pp. 114-138). London: The Falmer Press. pp. 114-138.
- _____ (2009). *Case Study Research in Practice*. SAGE.
- Singh, S. (2009). Understandings of European citizenship: a post- colonial perspective. In D. Dolejšiová & M. López. (Eds.). *European Citizenship - In the Process of Construction. Challenges for Citizenship, Citizenship Education and Democratic Practice in Europe* (pp. 18-31). Council of Europe.
- Schmidt-Rinehart, B., & Knight, S. (2004). The homestay component of study abroad: Three perspectives. *Foreign Language Annals*, 2(37), 254-262.
- Soler, M., y Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos: perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Signos*, 43, 363–375.
- Soler-Gallart, M. (2004). Educación dialógica: las escuelas de España hoy. *Journal for Teacher Research*, 1(7), 1-4.
- Sordé, T., y Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Signos*, 43(2), 377-391.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- _____ (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Steves, R. (2009). *Travel as a Political Act*. Nation Books.
- Stone, M., & Petrick, J. (2013). The Educational Benefits of Travel Experiences: A Literature Review. *Journal of Travel Research*, 52(6), 731-744.
- Stunell, K. (2014). International student-teacher mobility: a tool for developing the professional posture of student-teachers. *International Journal for 21st Century Education*, (1), 57-67.
- SUCAM. (2017). Protocolo de Investigación en comunidades de aprendizaje. <http://sucam.org/wp-content/uploads/2017/02/PROTOCOLO-ÉTICO-DE-INVESTIGACIÓN-EN-COMUNIDADES-DE-APRENDIZAJE-sucam.pdf>
- Svensson, L., & Wihlborg, M. (2010). Internationalizing the content of higher education: The need for a curriculum perspective. *Higher Education*, 60, 595-613.
- Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): a metanalytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136–150.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.

- Teachers for EFA. (26-29 de noviembre de 2013). The Management of Teacher Education – Trends in Policies and Practice: what works, why and for whom? International Task Force on Teachers for Education for All 6th International Policy Dialogue Forum. Kinshasa, DR Congo.
- Theodosopoulou, M. (2010). The challenge of developing strategic life-long learning in the school community. *Problems of education in the 21st century*, 21, 153-162.
- Thurlow, A., & Helms Mills, J. (2015). *Telling tales out of school: Sense making and narratives of legitimacy in an organizational change process*. *Scandinavian Journal of Management*, 31(2), 246–254.
- Tójar Hurtado, J. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. La Muralla.
- Toledo, U. (1997). Giambattista Vico y la Hermenéutica Social. *Cinta moebio*, 4, 128-145.
- Torrego-Egido, L. (2014) ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *MAGIS*, 7(14), 113-124.
- Tribó Travería, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Education XXI*, 11, 189-203.
- Tye, K. & Tye, B. (1993) The realities of schooling: overcoming teacher resistance to global education. *Theory into practice*, 32(1), 58-63.
- Tye, B., & Tye, K. (1992). *Global education: A study of school change*. State University of New York.
- Unión Europea. (2018). *Guía práctica para responsables de centros educativos*.
- Valle, J. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Medio siglo de acciones en materia de educación*. CIDE-MEC.
- _____ (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-59.
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. DOI: 10.1080/0305764X.2012.749213
- Van Mol, C. (2014). *Intra-European Student Mobility in International Higher Education Circuits: Europe on the Move*. Macmillan.
- Vicente de, P. (Dir.) (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. ICE. Universidad de Deusto.
- Vita de, G., & Case, P. (2003). Rethinking the internationalization agenda in UK higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 27(4), 383-398.
- Vogel, R. (1987). The Making of the Fulbright Program. *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, 491(1), 11–21.
- Walker, R. (1983) La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W.B. Dockrell y D. Hamilton (Comps.). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Narcea.
- Wei, R., Andree, A., & Darling-Hammond, L. (2009). How nations invest in teachers. *Educational Leadership*, 66(5), 28-33.

- Wenger, E., Mc Dermot, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business Press.
- Williams, T. (2005). Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9, 356–71.
- Wilson, I. (2011). What should we expect of “Erasmus generations”? *Journal of Common Market Studies*, 49, 1113–1140.
- Wiseman, R. (2002). Intercultural communication competence. In W. Gudykunst & B. Mody (Eds.), *International and Intercultural Communication* (2nd Ed., pp. 207-224). Sage Publications.
- Wit de, H. (2019). Internationalization in Higher Education, a Critical Review. *SFU Educational Review*, 12(3), 9–17.
- _____ (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Greenwood Publishing Group.
- Wit de, H., & Hunter, F. (2015). The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. *International Higher Education*, (83), 2-3.
- Wit de, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (Eds.). (2015). *Internationalization of higher education*. European Parliament.
- Wit de, H., & Merckx, G. (2012). The History of Internationalization of Higher Education. In D. Deardorff, H. de Wit, J. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 43-61). SAGE.
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.
- Yemini, M. (2014). Internationalization discourse what remains to be said? *Perspectives*, 18(2), 66-71.
- _____ (2012). Internationalization assessment in schools: Theoretical contributions and practical implications. *Journal of Research in International Education*, 11(2), 152-164.
- Yemini, M., & Dvir, Y. (2016). International Baccalaureate as a Litmus Test Revealing Conflicting Values and Power Relations in the Israeli Education System. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 310–323.
- Yemini, M., & Giladi, A. (2015). Internationalization motivations and strategies of Israeli educational administration programs. *Journal of Studies in International Education*, 19(5), 423-440.
- Yemini, M., Bar-Nissan, H., & Shavit, Y. (2014). Cosmopolitanism versus nationalism in Israeli education. *Comparative Education Review*, 58(4), 708-728.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. (4th Ed.). SAGE.
- _____ (2002). *Case study research: Design and methods*. SAGE.
- Yuval, D., & Yemini, M. (2016). Mobility as a continuum: European commission mobility policies for schools and higher education. *Journal of Education Policy*, 32(2), 198-210.
- Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
- _____ (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Zevgitis, T., & Emvalotis, A. (2015). The impact of European programmes dealing with mobility in secondary education. *Journal of international Mobility*, 3(1), 61-80.

ANEXOS

ANEXO 1

Formato de consentimiento informado de las entrevistas

ANEXO 2

Guiones entrevistas semiestructuradas

ANEXO 3

Tabla de codificación de informantes clave

ANEXO 4

Transcripción entrevistas

ANEXO 5

Selección textos Observaciones

ANEXO 6

Documentación Análisis Documental

Los anexos se pueden consultar, en formato digital, a través de siguiente enlace y/o el código QR.

[ENLACE A LOS ANEXOS](#)

CÓDIGO QR

